

BUKS - Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
nr. 70 2025

Formidlingsfællesskaber - fortællinger om kulturelle praksisser med 0-6-årige

Redaktion

Hanne Kusk
Helle Hovgaard Jørgensen
Herdis Toft

Formidlingsfællesskaber - fortællinger om kulturelle praksisser med 0-6-årige

tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 70

tema: formidlingsfællesskaber – fortællinger om kulturelle praksisser med 0-6-årige

redaktion: hanne kusk, helle hovgaard jørgensen og herdis toft

layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen

foto og grafik: forfatterne eller anført

omslag og kolofon-grafik: louisa haugaard pedersen

skriftbrug: brødtekst/georgia, rubrik/formata, omslag, sidetop og -bund/calibri

issn online/issn trykt

2446-0648 / 0907-6581

tidsskriftredaktion: alfred christen iversen, ane bjerre odgaard,

helle hovgaard jørgensen, hjørdis brandrup kortbek, kim jerg,

klaus thestrup, louisa haugaard pedersen,

tidsskriftet udgives af

BUKS – børne- og ungdomskultursammenslutningen

c/o institut for kultur- og sprogvidenskaber, det humanistiske fakultet

syddansk universitet, c/o herdis toft, campusvej 55, 5230 odense.

www.buks.dk

tidsskriftet udgives med støtte fra statens kunstfonds

pulje til almenkulturelle tidsskrifter



mekanisk, fotografisk eller anden mangfoldiggørelse af dette tidsskrift er ikke tilladt ifølge dansk lov om ophavsret

tidsskriftet giver mulighed for, at forfattere kan få fagfællebedømmelse af deres artikler

© BUKS og forfatterne

Indhold

- Forord: Formidlingsfællesskaber – fortællinger om kulturelle praksisser med 0-6-årige 07
Hanne Kusk, Helle Hovgaard Jørgensen og Herdis Toft
- Randsonekorrespondanser – en a-r-t-ografisk undersøgelse av barns materielle spor
i utforsking av tre tekstile invitasjoner i randsonen mellom hav og skog 13
Ann-Hege Lorvik Waterhouse og Trude Iversen (fagfællebedømt)
- På jakt etter figurens perspektiver i et forskningsprosjekt om barnehagens
samlingsstund. Et vitenskapelig essay 37
Eilen Bergvik (fagfællebedømt)
- Fletværk. At flette sammen – en artikkel om bærekraft / bæredygtighet / hållbarhet 55
Pernille Welent Sørensen, Eva Hallgren, Lise Hovik og Trude Iversen (fagfællebedømt)
- At besøge skoven som en ven
(Valg 1 til artikkel: Fletværk
Pernille Welent Sørensen
- Spiderman redder verden med spindelvev av plast
(Valg 2 til artikkel: Fletværk
Lise Hovik
- Att skapa relation med fiskar
(Valg 3 til artikkel: Fletværk
Eva Hallgren
- Å tenke om og med naturkulturelle flettverk
(Valg 4 til artikkel: Fletværk
Trude Iversen
- Det er mer enn å rive papir!
– kunstpedagogiske potensial ved en performativ kunstfaglig tilnærming 61
Monica Klungland og Anne-Mette Liene (fagfællebedømt)
- Fornemmelser for materialitet – Fragmentfortellinger fra forskning
om materie, materialer, materialitet og skapende prosesser 81
*Ann-Hege L. Waterhouse, Monica Klungland, Kari Carlsen, Hanne Kusk,
Herdis Toft og Anne-Brit Soma Reienes (fagfællebedømt)*
- Pædagogstuderende som formidlere af erhvervsfag i pædagogisk praksis 105
*Mikkel Snorre Wilms Boysen, Louise Hvitved Byskov, Naia Wienmann Hawes,
Martin Korsager Rønnow og Anne Mette Dalsgaard Hald (fagfællebedømt)*

Små Fødder og Grønne kufferter– musik og lydleg med de mindste <i>Lonnie Kristiansen og Thomas Thorsen</i>	123
Makkerskab og legemod – et rollespilsprojekt i en fritidsordning <i>Mitte Marie Wagner og Heidi Andersen</i>	137
Kulturelle mødesteder <i>Kim Jerg og Klaus Thestrup</i>	153
Bilag	
Projektplan for Live Rollespil (Bilag til artikel: Makkerskab og legemod – et rollespilsprojekt i en fritidsordning) <i>Heidi Andersen</i>	

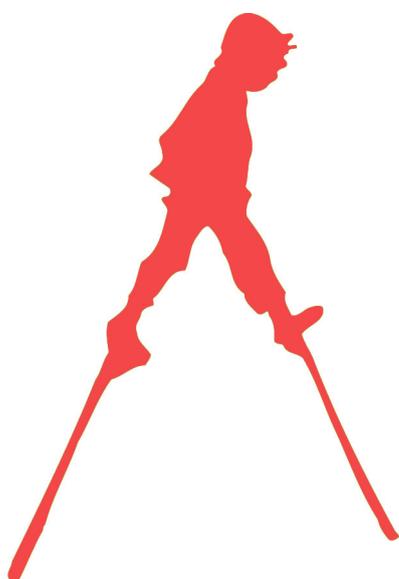
BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Hanne Kusk, Helle Hovgaard Jørgensen og Herdis Toft

Forord: Formidlingsfællesskaber

– fortællinger om kulturelle praksisser med 0-6-årige



BUKS – Tidsskrift for børne- og ungdomskultur har helt fra sin tilblivelse i 1980'erne og frem til nu haft det samme formål, nemlig at skabe et rum for fri udveksling blandt forskere, undervisere og kunstneriske udøvere om, hvordan vi arbejder i krydsfeltet mellem kultur *for, med og af* børn og unge. Vi eftersporer, hvori 'det gode børneliv' består. Derfor formidler vi gerne, hvordan man gennem dynamiske, sammenflettende praksisser kan inspirere hinanden til nytænkning og nybrud. I de senere år bliver det tydeligt, hvordan der udfolder sig et stadig tættere samspil mellem kulturelle, æstetisk-kunstneriske og pædagogiske tilgange, lige som der knyttes stadig tættere bånd mellem nordiske bidragydere.

Tidsskriftets nyere årgange har derfor givet særskilt opmærksomhed til denne udvikling, idet vi gennem udgivelse af temanumre har understøttet fællesnordiske mødesteder så som *BiN-Norden*, *Barnekulturforskning i Norden – et nordisk tværfagligt forskningsnetværk* og senest også *BLÆK, nordisk forskningsnetværk for Børn, Leg, Æstetik og Kunst*. Vi ønsker, at *BUKS* også fremadrettet skal virke som *seismograf* og *katalysator*, altså som både registrant, igangsætter og accelerator af nye bevægelser op-og-ned, frem-og-tilbage og sideværts inden for feltet dansk/nordisk børne- og ungdomskultur. Vi tilstræber at levendegøre det såkaldt *generative* formidlingsbegreb, idet vi ser formidling som en skabende kraft eller egenskab ved sociale relationer. *At formidle er at forbinde og derigennem forandre fremadrettet.*

Redaktionen bag tidsskriftets nummer 70 har under temaoverskriften *Formidlingsfællesskaber – fortællinger om kulturelle praksisser med 0-6-årige* inviteret bidragydere fra hele Norden til på hver sin måde at formidle fortællinger om deres kulturelle praksisser med 0-6-årige. Indholdet er den praksisnære formidling mellem især kunstnere, pædagoger og andre professionelle kulturudøvere. Bidragene formidler, hvordan vi i fællesskab(er) med børn og unge kan inspirere til at ny- og omskabe hverdagen i deres institutionsprægede liv. Vi har bedt om bud på, hvordan kultur *for, med og af* børn og unge kan blive til gavn og glæde for dem.

På *seismografisk* vis samler vi her i dette nummer en række praksisnære og detaljerige beskrivelser af, hvordan vi individuelt og i fællesskab med andre udøvere kan være med til at ændre hverdagen gennem initiativer, der befordrer et nyt blik, et nyt perspektiv, en ny gøren, en ny erfaringsdannelse for deltagerne, voksne såvel som børn. Vi har ønsket at fremme situationsbeskrivelser med mangfoldige perspektiver, der er formidlet af en række aktører som f.eks. børn, pædagoger, kulturformidlere, kunstnere og andre professionelle. Vi er især lydhøre over for stemmer fra helt forskelligartede, gerne kritiske, men altid lege-med-villige aktører.

Samtidig vil vi virke som *katalysator* for formidlingsfortællinger, der er generativt eksperimenterende også i udformning. Vi efterlyser især undersøgelser af, hvordan kreative, kollektive skriveprocesser fremadrettet kan inspirere til udvikling af teoretiske, metodiske og praksisrelaterede nybrud. Som digitaliseret tidsskrift kan vi desuden håndtere bidrag med tegnede, illustrerede, fotodokumenterede beskrivelser, med visuelle og/eller auditive feltnoter og andre alternative udtryk som poetiske, musikalske, narrative, dramatiske, dialogiske udtryk, brug af QR-koder og links samt formidlingsmåder og -former, som vi slet ikke kan forestille os, før vi ser dem praktiseret.

Vi mener, at dette temanummer rummer potentiale til at indfri disse forventninger.

Temanummeret er udviklet i samarbejde med netværket *BLÆK*, der netop har fokus på de 0-6 årige og på, hvordan kunstpædagogiske initiativer kan virke inspirerende for deres leg og udveksling af kulturelle udtryk. I dette netværks selvinitierende grupper diskuteres

og udveksles der på kryds og tværs og hhv. fysisk og digitalt om særlige interessefelter inden for det børnekulturelle felt så som eksperimenter med materialitetstænkning, med kunstpædagogik og udvikling af bærekraft. Vi henviser til præsentationen af BLÆK i tidsskriftets nr. 69 i artiklen af Hanne Kusk, Henriette Blomgren, Lise Hovik, Helle Hovgaard Jørgensen og Ann Hege Lorvik Waterhouse: *Materielle og relationelle invitationer i forskningsnetværket BLÆK (Børn, Leg, Æstetik og Kunst)*. Her bliver netværket metaforisk set som en blæksprutte, der med sine multifunktionelle og sammenfiltrede arme og sprutten løs visualiserer den form for såkaldt tentakulær tænkning, der findes udbredt i nyere materialitetsteori, forskningsmetodologi og formidlingspraksis. Rigtig mange af bidragene er netop optaget af at undersøge og eksperimentere med både humane og non-humane aktørers muligheder for handling og formidling. Samtidig vil læseren finde mange procesorienterede dokumentationer i ord og billeder af de bevægelser, der skaber forflytninger og nybrud.

Præsentation af bidragene

Indledningsvis præsenterer vi artiklen *Randsonekorrespondanser. En a-r-t-ografisk undersøgelse av barns materielle spor i utforsking av tre tekstile invitasjoner i randsonen mellom hav og skog*, som er skrevet af Ann-Hege Lorvik Waterhouse & Trude Iversen. De åbner for indsigter i nymaterielle og posthumane tilgange til praksis, som læseren også vil møde i de efterfølgende bidrag. Selv har de inviteret børn til samhandling og samskabelse med tre tekstile materialer gennem udforskning og leg i naturen, hvor børnenes handlinger sætter sig materielle spor af korrespondance som formudtryk. De vægtlægger betydningen af en æstetisk affektiv åbenhed, en åbenhed som indoptager en kropslig, sanselig og emotionel tilgang til materialer. Formidlingsmæssigt betyder deres a-r-t-ografiske metode, at de producerer en multimodal, poetisk tekst, hvor der skabes korrespondance også mellem form- og indholdselementer og mellem teoretisk-begrebslige og praksis-situerede beskrivelser.

I artiklen *På jakt etter figurens perspektiver i et forskningsprosjekt om barnehagens samlingsstund. Et vitenskapelig essay* forfølger Eilen Bergvik nysgerrigt og metodisk, hvordan hun som figurspiller kan lade en tøjmus-figur få stemme, så den gennem handling i ord og billeder kan deltage aktivt i et kunstbaseret, a/r/tografisk forskningsprojekt. Børn, pædagoger og forskere er i projektet medskabere af den performative hændelse, som en samlingsstund i børnehaven er. Hun foretager en associativ tankerejse, hvorunder hun afprøver ideer, tanker og former. Hun ser et slægtskab mellem børns, kunstneres og forskeres perspektiv på og legefulde måde at være i verden på. Hun vil skabe et formidlingsfællesskab i projektet, som er et lege- og fiktionsfællesskab blandt ligeværdige.

Det tredje bidrag til temaet, *Fletværk – At flette sammen – en artikel om bærekraft / bæredygtighet / hållbarhet* er skabt af Pernille Welent Sørensen, Eva Hallgren, Lise Hovik og Trude Iversen, som kalder sig for de fire fletsøstre. Fletsøstrene har hver især produceret fotos og tekster fra deres praksisser som undervisere og forskere og delt dem med hinanden, så der tilsammen dannes et fletværk af kulturelle hverdagspraksisser, tanker og ord fra forskellige nordiske lande. Nysgerrigheden går på at undersøge fællesskaber med fokus på børn, materialer, kunst og en bæredygtig verden. Teoretisk-begrebsligt tager de afsæt i den intraaktion mellem fotos og tekster, som de gennem et såkaldt *agential cut* samskaber som nye verdener. Det naturkulturelle fletværk mellem humane og non-humane materialiteter, mellem natur-kultur-børn-voksne-forsker-udforsket-ting-menneske inkluderer også læseren, der fletter med ved at klikke sig frit ind og ud af teksterne på sin egen selvvalgte måde

i tid og rum. Formidlingen er således generativ i sin bestræbelse på at vælge en fælles grænseoverskridende formidlingsform, der samsvarer med bestræbelsen på at skabe konkrete og sanselige billeder og ord for økologisk solidaritet og økologiske opmærksomhedsformer.

Det er mer enn å rive papir! – Kunstpedagogiske potensial ved en performativ kunstfaglig tilnærming er skrevet af Monica Klanglund og Anne-Mette Liene. De spørger, hvilke kunstpædagogiske potentialer i børnehaven der ligger i en performativ kunstfaglig tilnærmelse? Det diskuteres i artiklen ud fra præsentation og analyse af materiale hentet især fra undervisning af studerende på kunsthøgskolen i den norske børnehøvelæreruddannelse og tilsvarende æstetisk formgivne forløb med børn i børnehaven. Afsættet sker i teorier om posthuman performativitet, om kroppes bevægelser i rum, om kunstoplevelsers betydning for mennesker uanset alder samt om, hvordan en a/r/tografisk praksis udviser grænser mellem kunstner, forsker og lærer. Forfatterne skaber en læsepraksis, der forvandler det traditionelle videnskabelige artikelformat til en performance præsentation. Gennem metodiske invitationer opfordrer forfatterne læserne til selv at afprøve forbindelser mellem teori og materialeudforskning og dermed erfare og reflektere over, hvad der sker under en æstetisk formgivet papirrivningsproces. Bidraget er desuden fyldt med procesnær fotodokumentation af papirrivning, papirleg og poetisk dialog mellem empiri og teori fra såvel undervisning som børnehaver.

Det femte bidrag er skrevet af en forfattergruppe under den fælles overskrift: *Fornemmelser for materialitet. Fragmentfortællinger fra forskning om materie, materialer, materialitet og skapende prosesser*. Ann-Hege L. Waterhouse, Monica Klungland, Kari Carlsen, Hanne Kusk, Herdis Toft og Anne-Brit Soma Reienes. Også her eksperimenteres der i et formidlingsfællesskab, hvor der benyttes en postkvalitativ tilgang, idet alle forskerne bidrager med fragmentfortællinger, der sys sammen til et patchwork af forskelligartede tilgange og tænkemåder i relation til deres undersøgelse af materialitetslandskaber. Citater, klip og samklip, uddrag og fokuserede øjebliksbilleder af deres praksis giver tilsammen svaret på, hvilken betydning fysiske og sproglige materialiteter har for forskelligartede, men forenede forskere.

Pædagogstuderende som formidlere af erhvervsfag i pædagogisk praksis er skrevet af et kollektiv: Mikkel Snorre Wilms Boysen, Louise Hvitved Byskov, Naia Wienmann Hawes, Martin Korsager Rønnow og Anne Mette Dalsgaard Hald. Artiklen bygger på forskningsprojektet *Børnesvendebrev*, hvor pædagogstuderende besøger erhvervsuddannelser for at få kendskab til og erfare et fags 'know-how' og 'knowing-why' og herefter designer pædagogiske aktiviteter til børn med støtte fra undervisere, forskere og håndværkere. Erhvervsfag betegner fag på danske erhvervsuddannelser, der afsluttes med svendep prøve som i eksemplet gartner. Med betegnelsen håndværk understreges elementerne af materialitet, værksted, fordybelse, kropslige færdigheder, tradition og kulturel praksis. Gennem formidlingsfællesskaber bestående af håndværkere, pædagogstuderende, undervisere og forskere bliver håndværk og erhvervsfag formidlet til børn og inspirerer til kreative aktiviteter med mange deltagelsesmuligheder på måder, der inkorporerer pædagogiske værdier, håndværksmæssige færdigheder og arbejds gange.

Makkerskab og legemod - et rollespilsprojekt i en fritidsordning er skrevet i et samarbejde mellem Mitte Marie Wagner og Heidi Andersen. I artiklen beskrives et rollespilsprojekt ledet og gennemført i en fritidsordning (FO) af de to forfattere, nemlig en talentstuderende og hendes vejleder på pædagoguddannelsen. Formålet med projektet var bl.a. at undersøge,

hvordan rollespilsleg kan udvikle legemod og legemakkerskab hos deltagende og samskabende pædagoger og børn i alderen 6-12 år samt at skabe opmærksomhed på alles særlige styrker og legetalenter. Den praksisnære og detaljerige beskrivelse suppleres af overvejelser over, hvordan projekter som dette kan inspirere til at skabe længerevarende legeforløb, hvor børneperspektivet bliver motor for nye måder at tilrettelægge hverdagslivet på tværs af gængse alders- og interesseopdelinger. Undervejs lægger såvel pædagoger som børn stemme til vigtige pointer i projektet. Gennem brug af QR-kode åbnes der op for yderligere præsentation og levendegørelse af projektet til inspiration.

Små Fødder og Grønne kufferter – musik og lydleg med de mindste er skrevet af Lonnie Kristiansen og Thomas Thorsen som led i en undersøgelse af, hvordan man fra kommunalt hold kan styrke både børns og pædagogers glæde ved musikalsk samvær i dagtilbud, herunder i overgangen fra vuggestue / dagpleje til børnehave. Erfaringer fra et praksisforløb, hvor kurser for pædagoger i musik, lyd, leg og fortælling er i fokus, gengives gennem interviews og observationer. Undervejs i artiklen er indsat QR-koder, der gennem scanning åbner op til praksisnære præsentationer og situationer.

Kulturelle mødesteder er skrevet af Kim Jerg og Klaus Thestrup og er en beskrivelse af opmærksomhedspunkter eller principper for og kvaliteter i kulturelle mødesteder set som formidlingsfællesskaber, sådan som forfatterne har erfaret over tid. Fortællingen herom gives i en form, der forbinder praksiseksempler, teoretiske rammer, poetiske digte, tegninger og fotos, der er åbne for fortolkning. Deres intention er: At gøre ikke bare noget med noget, men at være sammen med nogen om at gøre noget mere med noget andet end det konventionelle, at gøre noget legende andet, noget eksperimenterende nyt, noget improviserende og at gøre det i frihed. Og at kunne det i fælles fysiske rum og / eller på tværs heraf.

Fælles for bidragene er de billeder, der skabes af netværk som fletværk, fletværk som forbundethed og forbundethed som vilje til gennem leg og eksperimenteren at generere nybrud på kryds og tværs af fastlåste positioner.

God oplevelses- og erfaringsrig læsning!

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Ann-Hege Lorvik Waterhouse og Trude Iversen

Randsonekorrespondanser

– en a-r-t-ografisk undersøgelse av barns materielle spor i utforsking av tre tekstile invitasjoner i randsonen mellom hav og skog

Resumé

Artikkelen bygger på erfaringer fra et relasjonelt økokunstprosjekt gjennomført i samskaping med barn (3-5 år) og personalet fra en barnehage på en strand ved Oslofjorden. Stedet er et av barnehagens faste tursteder. Så hva skjer når det plutselig en dag dukker opp ett 20 meter langt skinkelerret¹ på stranda som en estetisk og materiell gåte? En annen dag dukker det opp en rekke med små hauger av skinkelerret og tau, som perler på en snor. Og hva mer skjer den tredje dagen hvor lyse, transparente tekstiler beveger seg vaiende i vinden mellom trærne i skogkanten?

Vi inviterer barn til samhandling og samskaping med tre tekstile invitasjoner som innbyr til utforsking, lek, skapende prosesser og mulige øko-relasjonelle (på)koblinger. Med interesse for materialer og materialvirkninger, steder og steders potensialer, samt barns utforskende og samskapende handlinger stiller vi følgende spørsmål: *Hva oppstår av materielle spor i barns handlinger med tekstiler på en strand, og hva produserer vi gjennom materielle og skapende korrespondanser med sporene?*

Posisjonert som a-r-t-ografer undersøker vi de materielle sporene som står igjen etter barnas og personalets handlinger. Gjennom egne materielle utforskinger korresponderer vi med barnas spor som undersøkes, analyseres og drøftes visuelt, materielt og tekstlig. Undersøkelsen er forankret i posthumane perspektiver, ny-materielle teorier, antropologi og a-r-t-ografi.

Nøkkelord: korrespondanse; aesthetic-affective openness; naturkulturelle relasjoner; a-r-t-ografi; økokunst; materiell resonans



The truth is that in a more-than-human world, nothing exists in isolation. Humans may share this world with non-humans, but by the same token, stones share it with non-stones, trees with non-trees and mountains with non-mountains (Ingold, 2021, s. 6-7).

Innledning

Gjennom denne multimodale teksten, som vever fotografier og tekst sammen, folder vi (a-r-t-ografene) ut et relasjonelt økokunstprosjekt som har utspilt seg i strandsonen, en randsone mellom skog og sjø. Et sted hvor ulike naturelementer virker med kropper, materialer, vær og årstider. Et sted for materielle invitasjoner, gåter og (ut)forskinger, for opplevelse, handling, tenkning, korrespondanse og materiell resonans. Ifølge Ingold (2013) er det gåtene som gir materialer stemme og det er opp til oss mennesker å lytte, og «... *from the clues it offers, to*

discover what is speaking» (Ingold: 31). Det samme kan vi si om barns materielle spor. Hva forteller de? Og hvordan lytter vi til barns stemmer?

Som forskere, barnehagelærerutdannere og kunstnere er vi opptatt av barns visuelle og materielle uttrykk. Barns materielle spor kan betraktes som estetiske og materielle ytringer. Ifølge FNs barnekonvensjon omfatter barns rett til ytringsfrihet også ytringer i kunstnerisk form (FN, 2006, artikkel 13). Gjennom å invitere til materialutforskning legger vi til rette for at barn kan ytre seg i kunstnerisk form gjennom tilgang til materialer, mulighet for å utvikle kunnskap om materialer og ulike uttrykksformer gjennom lek og kroppslige handlinger. Utforskning og lek som også involverer stedet, stedsspesifikke materialer og fenomener.

Barns materielle uttrykk i tredimensjonal form er i forskningssammenheng, og i det praktiske barnehagelivet, ikke viet like mye oppmerksomhet som barns tegninger og tegneutvikling (Carlsen, 2015; 2021; Fredriksen, 2011; Trageton, 1995; Waterhouse, 2021a; 2021b). Vår erfaring er at barns lek, handlinger og samtaler også er viet større oppmerksomhet enn sporene som står igjen som vitner, fortellinger og fragmenter fra handling, lek og utforskning. Barns materielle spor kan forstås som ytringer og gåter som forteller noe om vi bare lytter, ser og undersøker. Når vi i vår undersøkelse vender blikket mot de materielle sporene etter barns lek og utforskning er det også med en oppmerksomhet mot barns tredimensjonale formuttrykk. Denne perspektivforskyvningen må forstås i lys av en ontologisk vending (Pickering, 2017) med posthumane perspektiver hvor det menneskelige subjekt ikke står over naturen i en hierarkisk forståelse av verden, men må ses mer likeverdig. Dette perspektivet forskyver også den hierarkiske posisjoneringen av voksen over barn. Ved å vende oppmerksomheten bort fra barns handlinger og verbale ytringer, og over på de materielle sporene, kan vi gjennom denne undersøkelsen bidra til utvidet forståelse og kunnskap om barns *gjøren* i verden.

Randsonekorrespondanser

Vi konstruerer begrepet randsonekorrespondanser som et konsept (Deleuze & Guattari, 1987) å tenke med. Konseptet er satt sammen av ordene *rand*, *sone* og *korrespondanse*. Et konsept kan forstås som en tenkemaskin og ifølge Deleuze og Guattari (1994) er konsepter bevegelige broer. De er skapende tenkemaskiner konstruert for å tenke bortenfor erfaringen og muliggjør en tenkning om det som ennå ikke er kjent, det-ennå-ikke-sette (Johansson, 2019; Waterhouse, 2021). Konsepter er mangfoldige og transformerende, noe som beveger tenkningen. Å skape konsepter er en «*open-ended exercise, such that philosophy creates concepts that are accessible and useful to artists and scientists as to philosophers*» (Stagoll, 2010: 54). Så hva kan det sammensatte konseptet randsonekorrespondanse bidra med i tenkning og forskning om og med barns materielle handlinger? Hvordan gjør vi, a-r-t-ografene randsonekorrespondanser med barn, sted og materialer? Og hvordan virker begrepet randsone som metafor i tenkning og handling? Dette er noen av spørsmålene som driver vår undersøkelse og som kan sammenfattes i følgende forskningsspørsmål: *Hva oppstår av materielle spor i barns handlinger med tekstiler på en strand, og hva produserer vi gjennom materielle og skapende korrespondanser med sporene?*

Vår interesse for materialer, materialitet og steder kobles sammen med vår interesse for barns handlinger i verden. Vi er opptatt av hvordan barn *gjør* sin(e) verden(er) med materialer og steder i det Donna Haraway (2016) omtaler som *worlding, making with* og *sympoiesis*. Når barn utforsker, leker og korresponderer med materialer skaper de sine verdener gjennom kroppslige og sanselige handlinger med skinkelerret gjennom hud, hender, opp-

levelsen av det kalde vannet, sand, greiner, tunge steiner og lyden av ospeblader i vinden. Kunnskaper produseres gjennom oppdagelser og materialer som transformeres i det nye estetiske uttrykk oppstår. Slike prosesser muliggjør relasjonelle koblinger i og med verden. I vår undersøkelse blir *korrespondanse* viktig som skapende, relasjonell og kunnskapende prosess i randsonen hvor det kunstneriske, det forskende og det pedagogiske bølger og bryter i hverandre. Randsonen virker som et topologisk fenomen i landskapet og som metafor for vår tenkning. Som a-r-t-ografer beveger vi oss med ulike landskaper, geografisk, faglig og (ut) forskningsmessig.

Teoretisk bygger vi på tekster av filosofene Gilles Deleuze og Felix Guattari, antropologen Tim Ingold, biolog og feministisk teoretiker Donna Haraway, fysiker Karen Barad, sosiologen Hartmut Rosa og den politiske teoretikeren og filosofen Jane Bennett. Dette er tekster hvor de fleste kan betegnes som nymaterielle teorier. Det som kobler dem sammen er at de tillater *matter to matter*, en tenkning om det materielle som vitalt, virksomt, aktivt, agentisk, performativt, bevegelig og i flyt (Barad, 2007; Bennett, 2010; Deleuze & Guattari, 1987; Ingold, 2011). Nymaterielle teorier folder seg inn i posthumane perspektiver (Bennett, 2010; Haraway, 2016) med et de-sentrert menneskelig subjekt og flater ut hierarkiske systemer hvor materie betraktes som «... passive stuff, as raw, brute or inert» (Bennett, 2010: vii).

Undersøkelsen kan beskrives som kunstbasert forskning (Barone & Eisner, 2012) og a-r-t-ografi kobler sammen skapende praksis og performativ pedagogikk (Irwin, 2013). «Å forske med kunsten er et felt som utfordrer forskningens verbalspråklige dominans, og som peker på andre alternativer for erkjennelse, opplevelse, transformasjon, læring, kunnskapsproduksjon, forståelse og forskningsformidling» (Østern, 2017, s. 7). Ifølge Irwin (2013) kan a-r-t-ografi bidra til å tenke pedagogikk forskjellig, «... pedagogy is no longer about what is already known but instead creates the conditions for the unknown and to think as an experiment thereby complicating our conversations» (Irwin, 2013: 198). Kunst og kultur har en tydelig plass i den norske barnehagen (Udir, 2017) og undersøkelsen vil bidra med ny kunnskap om barns materielle handlinger samt metoder/metodologi for å undersøke barns estetiske uttrykk gjennom kunstbasert forskning.

Teoretiske og begreplige koblinger

Randsonen, det imellom ... åpner og gjør eksperimenteringer mulig i skapende, pedagogiske, filosofiske og metodologiske utforskinger som korrespondanser. Som a-r-t-ografer beveger vi oss i og med ulike landskaper, geografisk og (ut)forskningsmessig. Vi er i bevegelse, i drift mellom og med noe. Vi har mange spørsmål og drives av nysgjerrighet for hva som kan oppstå når vi inviterer barnehagebarn og personalet til *noe* i form av tre tekstile invitasjoner på en strand. Invitasjoner til å undersøke, handle, utforske, leke, skape og samhandle i kollektiver som kan bidra til å etablere *naturkulturelle relasjoner* (Lodalen, 2023) mellom mennesker, materialer, sted, vær, fenomener og atmosfære. Når vi inviterer til *noe*, så er det fordi vi ennå ikke vet hva *noe* kan bli. Kollektiv(er) som oppstår kan også tenkes som materiell-kollektiv praksis hvor mennesker deltar og samtidig blir til i materialiseringsprosesser og «... *hvor den materielle verden er medskaper av både mennesket og den menneskelige virkelighet*» (Klungland, 2021: 4).

Begrepet naturkulturelle relasjoner er utledet av Haraways (2003; 2016) tenkning rundt det sammensatte begrepet *natureculture* som er en sammensmelting av natur og kultur, og som anerkjenner det uadskillelige forholdet mellom dem i en økologisk forståelse av verden,

en verden som er både biofysisk og sosialt dannet (Malone & Ovenden, 2017). Når vi kobler til dette begrepet gjør vi det også med en forankring i formingsfagets² og håndverkstradisjonenes materialpraksiser bakover i historien som vitner om en sammenveving av natur og kultur i ulike praksiser tett forbundet med det å leve og skape i og med natur. Dette viser seg i historiske kunnskaper om materialer gjennom nyttiggjørelse og forvaltning av materialer i pakt med naturens prosesser.

Korrespondanse

Korrespondanse er ifølge Ingold et skifte fra interaksjon som «... *between-ness of beings and things to their in-between-ness*» (Ingold, 2021: 9). Ingold mener at det har vært for stort fokus på interaksjon mellom oss og tingene og at «... *we have failed to notice how both we and they go along together in the current of time*» (Ingold, 2021: 9). Korrespondanse for Ingold er mer enn utveksling, det er involvering og medlevelse i prosesser hvor alle involverte aktører er i bevegelse. Ingold viser til at korrespondanse er prosess, *open-ended* og dialogisk, og at det er gjennom dette dialogiske engasjementet at kunnskap kontinuerlig oppstår (Ingold, 2021: 11).

To correspond is to be ever-present at the cusp where thinking is on the point of settling into the shapes of thought. It is to catch ideas on the fly, in the ferment of their incipience, lest they be washed away with the current and forever lost.
(Ingold, 2021: 11).

Å korresponderer med noe og noen fordrer en årvåkenhet for det som ennå ikke er. Det som er i emning og som kan fornemmes som noe potensielt, som flyktige øyeblikksskapelser. I korrespondanse med materialer kan dette tenkes som en form for materiell intuisjon. For barnehagebarn «... *er dette intuitivt drevene prosesser hvor det ikke er et mål i seg selv å skape et produkt som kan defineres som et kunstnerisk eller kulturelt uttrykk, men hvor uttrykk heller oppstår som spor etter handlinger i materialer*» (Waterhouse, 2021: 331). Å korrespondere handler om engasjement og om å stille seg mottakelig for respons med en sympatisk innstilling «... *feel-into, feel-with and live-with*» (Spuybroek, 2016: 125). Sympatisk innstilling handler om en måte å møte verden på, og i vårt prosjekt handler det om hvordan vi stiller oss nysgjerrig, oppmerksom, interessert og anerkjennende til barns materielle uttrykk som spor vi kan gå i skapende korrespondanse med.

Ingolds forståelse av korrespondanse har likehetstrekk med Barads begrep *intraaksjon* (2007):

(Intra-aksjon)...signifies the mutual constitution of entangled agencies. That is, in contrast to the usual 'interaction,' which assumes that there are separate individual agencies that precede their interaction, the notion of intra-action recognizes that distinct agencies do not precede, but rather emerge through, their intraaction. (Barad, 2007: 33).

At vi ser likheter mellom korrespondanse og intraaksjon betyr ikke at vi forstår begrepene som det samme, men heller som tangerende, delvis overlappende, men også med nyanseforskjeller blant annet fordi Ingold og Barad nærmer seg dette ut fra ulike faglige disipliner, og med ulike epistemologiske og ontologiske forståelser.

Når vi velger korrespondanse som viktig omdreiningspunkt i vår undersøkelse handler det om at vi inviterer barn inn i et felles prosjekt med fysiske invitasjoner i form av tekstile arrangement på en strand. Invitasjoner til å utforske, samhandle og skape spor. Sporene av barns handlinger blir en form for svar/respons/resonans på våre invitasjoner og i det så skjer det en utveksling mellom oss. Videre er stedet og de stedlige materialene, været, lyset, skogen, lyden av måker, flo, fjære og bølgeskulp også med i denne korrespondansen som vever seg inn i hendelsene på ulikt vis. Flo, fjære og årstidsvariasjoner skaper stedet og virker på materialene, barna og oss. Noen av disse utvekslingene er synlige i de materielle sporene etter barns utforsking, andre har kanskje satt seg i barnekropper som berøringsminner, erfaringer og opplevelser, og som Ingold sier så handler dette om at «... *what people do with materials, as we have seen, is to follow them, weaving their own lines of becoming into the texture of material flows comprising the lifeworld*» (Ingold, 2011: 216). Spor av handling er spor av korrespondanse med materialer i verden og innvevinger i barnekropper usynlige for oss, men virksomme i barnet.

Response-ability

Vi kobler til Haraways begrep response-ability og setter det i relasjon til Ingolds korrespondansebegrep. Som vi gjør rede for overfor, fordrer korrespondanse at vi gjør oss mottakelig for respons. Hos Haraway kan response-ability forstås som «... *a praxis of care and response*» (Haraway, 2016: 105). Begrepene betyr ikke det samme, men berører det samme. Det handler om ansvar, men også om muligheten til handling og respons. Haraway kobler dette til menneskers måter å forholde seg til og i verden på, med det menneskelig og det mer-enn-menneskelige. «*Symbiogenesis is not a synonym for the good, but for becoming-with each other in response-ability*» (Haraway, 2016: 125). Response-ability handler om det som er og det som ennå ikke er, og om en vilje til å ta ansvar i relasjon til den og det andres respons. Det handler også om vilje til å handle og respondere med det uforutsette og det uplanlagte.

Resonans

Resonans er ikke det sammen som ekko eller svar. Ifølge sosiologen Hartmut Rosa (2024) kan resonans handle om en form for samhörighet og samklang. En gjenklang med verden i en dyp samforståelse. Rosa skisserer tre ulike resonansakser; horisontal, vertikal og diagonal. Den horisontale er f. eks mellom individet, familie og venner. Den vertikale aksene dreier seg om resonans som samklang mellom individer og tingene vi omgir oss med, arbeider med eller skaper. Den tredje aksene, den vertikale, er mellom individet og eksistensielle størrelser som natur, kunst og religion. Rosas resonansbegrep er slik vi forstår det delvis beslektet med Haraways begrep response-ability. Når vi bringer med oss resonansbegrepet videre i denne teksten er det fordi barnas materielle spor virker på oss på måter som kan tenkes som materiell resonans som kommer til uttrykk i våre skapende og undersøkende korrespondanser med sporene, noe vi kommer tilbake til senere i teksten.

Aesthetic-affective openness

Bennett skriver i boka *Vibrant matter* (2010) at hun har en visjon om å motvirke, eller oppløse «... *onto-theological binaries of life/matter, human/animal, will/determination, and organic/inorganic using arguments and other rhetorical means to induce in human bodies an aesthetic-affective openness to material vitality...*» (Bennet, 2010: x). *Aesthetic-affective openness* kan oversettes til estetisk-affektiv åpenhet på norsk. Men hva betyr det og hvordan blir det virksomt i vårt prosjekt?

Estetiske og sanselige relasjoner er avgjørende for økologisk følsomhet og omsorg (Bennett, 2001; Rousell & Williams, 2020) og Bennetts vitale materialisme åpner for å undersøke hva som skjer ut fra et estetisk perspektiv når barnekropper korresponderer med materialer, steder og ulike materialiteter. Og kan vi a-r-t-ografer gjennom skapende forskning også utvikle en estetisk-affektiv-åpenhet for omgivelsene og barnas materialspor? Med et materialitetsfokus i stedet for individfokus beveger vi oss bortenfor et antroposentrisk barnesyn og en vestlig estetikkforståelse forankret i det skjønne, mot det kollektive, det hybride og det materielle. Ifølge Bennett (2010) er mennesker innlemmet i verdens materielle vitalitet og hun fremhever betydningen av sanselig persepsjon som estetisk-affektiv-åpenhet for å oppdage mer-enn-menneskelige krefter som sirkulerer i oss og rundt oss.

Vi forstår estetisk-affektiv-åpenhet som en kroppslig, sanselig, affektiv og emosjonell åpenhet for materiell vitalitet. En form for mottagelighet og vilje til korrespondanse med materialer ut fra hva materialer, og i denne sammenheng hva stedet og omgivelsene potensielt kan tilby. Det kobler vi til en form for sympatisk innstilling (Spuybroek, 2016) og engasjement med ting og materialer. «*Det estetiske kan forstås som det sanselige. Sanselige kropper er i kunnskap-ende korrespondanser (Ingold, 2013) med/i verden på måter som ikke kan fanges i verbalspråklige termer, men som kan komme til uttrykk i utenomspråklige ytinger i her-og-nå-øyeblikks-skapelser*» (Waterhouse, 2021a: 88). Det estetiske er knyttet til det sanselige, men også til det skapende. Materielle spor er sånn sett en form for ytring.

Gjennom skapende utforskning med materialer produseres kunnskaper om materialenes iboende egenskaper og kvaliteter i utveksling med den som former. Det kan dreie seg om skinkelerretets tekstur, vekt, farge, lukt og bevegelse i møte med vannets bølger. Materialers egenskaper og kvaliteter virker med i transformasjonsprosesser og materialenes gåter kan tydes gjennom handling. «*Den som handler med materialer korresponderer og konstruerer kunnskaper i-med-gjennom materialer som handlingsutløst kunnskap*» (Waterhouse, 2021a: 118). Sporene som oppstår, er avleiringer av korrespondanseprosesser mellom menneskelige og mer-enn-menneskelige aktører. Prosjektet (undersøkelsen) kan defineres som et naturkulturelt prosjekt som involverer ulike aktører, ulike agenser og ulike materielle vitaliteter i sympoetiske relasjoner.

Økokunst og økorelasjonelle påkoblinger

I denne sammenheng bruker vi betegnelsen *økokunst*, men denne kunstretningen har mange navn. *Land art, environmental art, grønn kunst, kunst i natur, stedsbasert kunst* osv. Det som kjennetegner kunstretningen, er at den er tett forbundet med steder i naturen og gjerne med stedsspesifikke materialer. Økokunst hadde sin fremvekst på 1960- og 1970-tallet og kunstnere var drevet av et engasjement for miljøproblematikk (Sørenstuen, 2011; Waterhouse, 2021b). En søken mot natur, naturopplevelse, håndverk og teknikker og en problematisering av menneskets plass i verden utforskes stadig i kunstneriske prosjekter (Waterhouse, 2021b).

Verkene er ofte temporære med stedsspesifikke materialer som går inn i naturens kretsløp når verkene «liv» er over.

Et stadig økende og tvingende fokus på miljøutfordringene vi står overfor, har gjort koblingen mellom kunst, miljø og økologisk bærekraft i pedagogisk kontekst stadig mer aktuell (Bentz, 2020; Fredriksen, 2023; Flowers et al, 2014; Illeris, 2023; Waterhouse, 2017). Posisjonert som a-r-t-ografer er vi opptatt av prosjektets pedagogiske koblinger knyttet til kunst og økologisk tenkning når vi inviterer barnehagebarn og personalet til korrespondanser i undersøkelsen.

For life on earth to carry on, and to flourish, we need to learn to attend to the world around us, and to respond with sensitivity and judgement. Corresponding with people and things – as we used to do in letter-writing – opens paths for lives to carry on, each in its own way but nevertheless with regard for others. (Ingold, 2021: 3).

Som Ingold viser til i sitatet over åpner det å være i korrespondanse med ting og mennesker i verden for en mulig økorelasjonell påkobling. Og når vi stiller oss *estetisk-affektiv-åpen* (Bennett, 2010) til å respondere på menneskelige og mer-enn-menneskelige agenser, enheter og krefter kan vi utvikle vår evne til å respondere med økt følsomhet og dømmekraft, og bidra til å gjøre livet på jorda mer levelig. Og vi vil hevde at gjennom økokunst og en økologisk verdibasert pedagogisk praksis så skapes det potensialer for økorelasjonelle påkoblinger, kunnskaper, holdninger og resonans.

Metodologiske koblinger

Metodologisk er prosjektet forankret i *a-r-t-ografi* (Irwin et al., 2008; Irwin, 2013; Irwin & LeBlanc, 2019). Opprinnelig skrives det *a/r/tography* og er et begrep som ikke kan oversettes til norsk uten å miste sin betydning. Vi velger imidlertid å skrive det med bindestrek for å tydeliggjøre det sammenvevde og bevegelelige i de tre perspektivene eller agensene – (a)rtist, (r)esearcher og (t)eacher – for å forklare at det er samtidige og samvirkende agenser i forskerposisjonen (Waterhouse, 2021a).

A-r-t-ografi er en praksisbasert metodologi som åpner for forskning gjennom kunstneriske metoder (Irwin & LeBlanc, 2019), og hvor vi som forskere går inn i åpne og skapende undersøkelser. Som a-r-t-ografer virker vi med *a*, *r* og *t* som performative agenser (Sandvik, 2015) gjennom levde prosesser med materialer i skapende og pedagogiske situasjoner. A-r-t-ografien gir oss muligheter til å forske gjennom kunsten (Østen, 2017). Metodologien har sine røtter i poststrukturell teori og har særlig knyttet seg til filosofiske konsepter som rhizome, assemblage og affekt, og forestillinger om det å bli til (Deleuze & Guattari, 1987). A-r-t-ografien har tydelige koblinger til prosessfilosofi og historiske røtter i hermeneutikk, fenomenologi (Lasczik et al., 2022) og aksjonsforskning (Irwin, 2004, 2013). Kunstfaglig forskning gjennom a-r-t-ografi kan bidra til å utvikle nyanserte forståelser av relasjonalteter (Ceder, 2016) mellom mennesker, materialer og steder i eksperimentelle og skapende prosesser.

Artikkelens datagrunnlag er produsert gjennom barnegruppas (og personalets) skapende og utforskende materialprosesser i møte med tre tekstile invitasjoner, foto, observasjon, dekonstruktive samtaler (Lenz Taguchi, 2004) og våre materielle korrespondanser i egne kunstneriske prosesser. Invitasjonene arrangeres på tre forskjellige dager sent på høsten.

Barnegruppa består av 12 barn i alderen 3 til 5 år. Når hver invitasjon er arrangert på stranda trekker vi oss bort fra stedet og lar barna og personale møte invitasjonene uten oss. Vi har på forhånd snakket med personalet om at barna og personalet kan gjøre hva de vil med materialene på stranda. Det hadde vært interessant for oss forskere å delta sammen med barna i utforskningen for å få innblikk i samtaler og handlinger, men siden vi i denne undersøkelsen har fokus på de materielle sporene etter handling har vi valgt å ikke observere mens utforskningen forgår. Vi er ikke opptatt av enkeltindivider, men hva gruppa som et kollektiv har skapt av spor i materialer og på stedet.

Vi observerer sporene visuelt, taktilt og gjennom kameralinsa og anvender fotograferingen som visuelle feltnotater (Pyyry, 2015). Ved å fotografere sporene rammer vi inn oppdagelser vi finner interessante for videre undersøkelser. Fotografiene er viktige data som vi kan returnere til igjen og igjen etter at vi har ryddet bort alle materielle spor på stranda. Fotografiene blir også et bindeledd til våre kroppslige opplevelser av stranda, materialene, været, temperaturen, måkeskrik og sjølukt. Når vi fotograferer er det skapende handlinger (Waterhouse, 2021a), og når vi returnerer til fotografiene kan de aktivere kroppslige minnedata hos oss. Fotografiene viser også til vårt blikks søken etter materielle og estetiske kvaliteter i sporene og i egne kunstneriske prosesser. Å fotografere blir slik sett også en form for pre-analyse styrt av umiddelbar intuisjon for det som kan bli interessant i det empiriske materialet.

Artikkelen skrives frem med tekst, fotografier og materielle uttrykk som i samspill med hverandre utgjør en multimodal forskertekst. Innen a-r-t-ografien utfyller tekst og kunst hverandre i undersøkelsen som «... a process of double imaging that includes the creation of art and words that are not separate or illustrative of each other but instead, are interconnected and woven through each other to create additional meanings» (Springgay et al., 2005: 899). Denne dobbeltheten ligger også i selve begreper a/r/tography (kunst og skrivning/tegning). A-r-t-ografens hybride forskertekster kan fremstå eksperimentelle og poetiske (Waterhouse, 2021a). Det gis rom for det utforskende noe som utfordrer tradisjonelle måter å skrive artikler og forskertekster på.

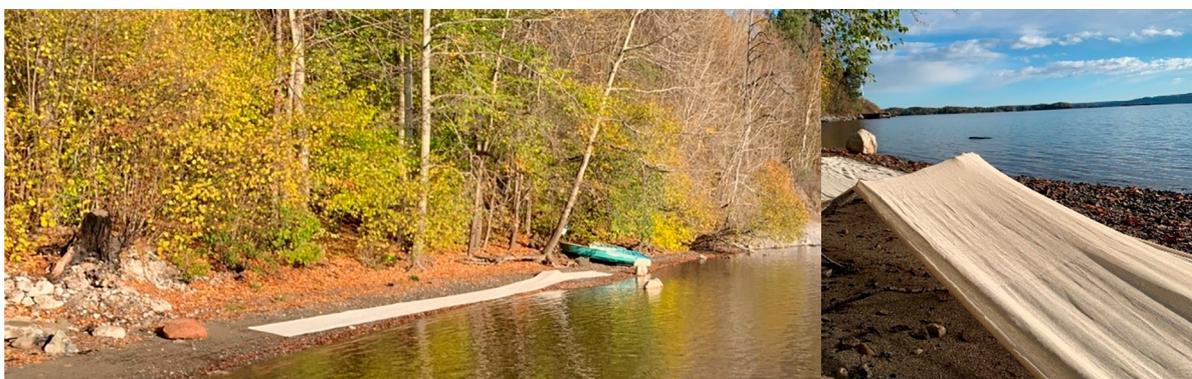
Vi gjør også det vi definerer som materielle korrespondanser som skapende ettertanker i de samme materialene som barna har utforsket. Materialer som har i seg spor, synlige og usynlige av handling fra barnekropper, saltvann, sand og vind. Vi samler også stedlige materialer som pinner, skjell, sand og stein. I handling med spor, materialer, foto og egne kroppslige observasjoner gjør vi en form for skapende analyse gjennom egne praktiske undersøkelser. I den videre teksten presenteres de tre tekstile invitasjonene og de materielle sporene etter barnas lek og utforsking.

Tre materielle invitasjoner i strandsonen



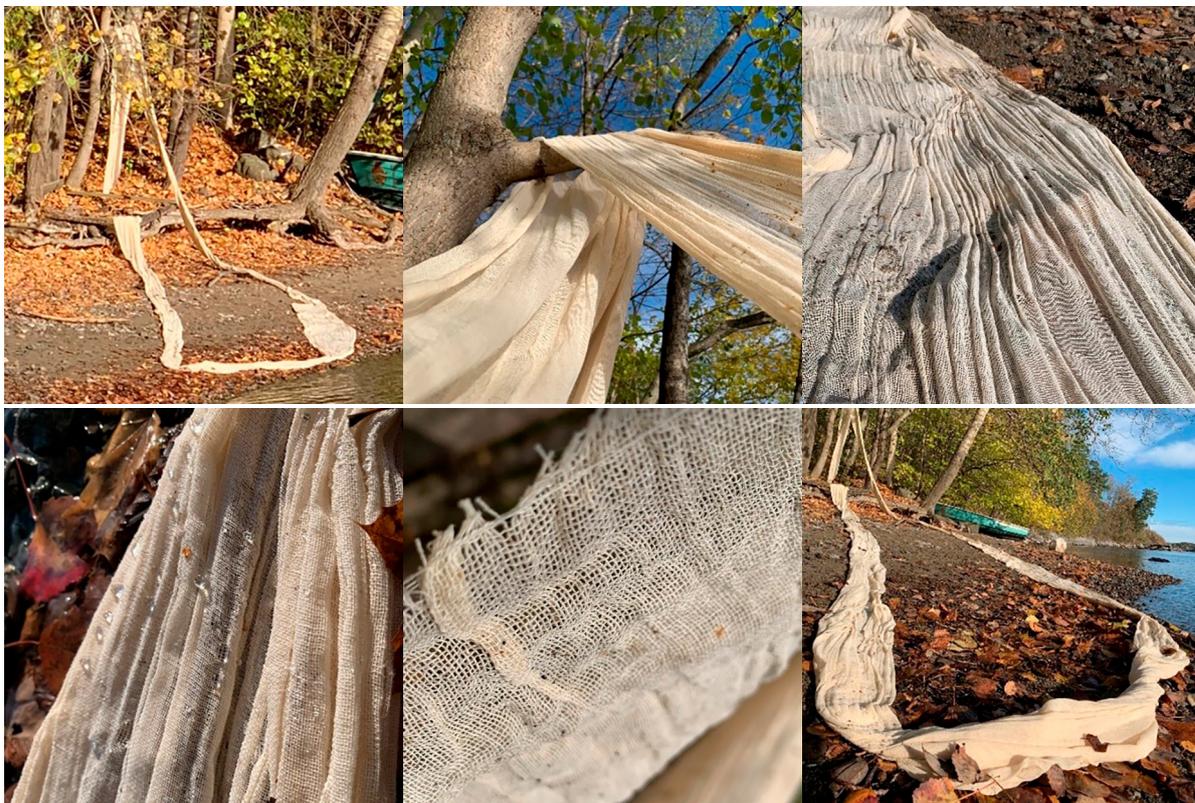
Stedet for undersøkelsen er en strand som ligger som en smal stripe i randsonen mellom vann og krattskog ved Oslofjorden. Her er barn, materialer, personalet og a-r-t-ografene situert (Haraway, 1988) blant trær, steiner, sand, bølgeskvulp, høstsol, sjøluft, røtter og måkeskrik. Videre følger visuell og tekstlig beskrivelse av invitasjonene med påfølgende analyse i form av foto og beskrivelser av spor oppstått gjennom barnas og personalets lek og utforsking med materialer i strandsonen.

Invitasjon 1



20 meter skinkelerret ligger på stranda. Stoffet følger landskapets linjer, men brytes av en gren som stikker opp av sanda. Kanskje er det en del av en rot? Strandlinjer, vannlinjer, horisontlinjer, stammelinjer, stofflinjer og bølgelinjer. Randsonen mellom vann og skog er farget lys beige av skinkelerretet og definerer et område på stranden. Et sted på stedet for intraaksjon og utforsking. Hvilke spor står igjen når barna har forlatt stedet?

Sporene



Stoffet er flyttet fra stranda og henger ned fra et tre. I møte med vannet har stoffets overflate endret seg fra glatt til rillete. Det har også oppstått en oppfrysning av den klipte kanten på stoffet. Skinkellerretet ser nærmest plissert ut der det trekker seg sammen etter å ha vært i vannet. Det er ikke bare barnas forflytning av stoffet som skaper dette, men også omgivelsenes virkning og vi kan se dette som et spor av intraaktiv handling mellom mennesker og det mer-enn-menneskelige i situasjonen. Vi kan ikke vite hva barna har oppdaget, men vi antar at de også har observert at stoffet endrer tekstur i møte med vann og at kantene blir rufsete gjennom lek, og sånn sett avdekkes noen av skinkellerretets materialgater. Gjennom handling skjer det en forandring av materialet i korrespondanse med sjøvann og kroppens bevegelse. Å flytte 20 meter vått skinkellerret krever også samarbeid, og når tekstilet har flyttet seg opp i ett tre, vitner sporene om at voksne og barn virker sammen i utforskingen og inngår i en samarbeidende korrespondanse.

Invitasjon 2



Det 20 meter lange skinkelerret er delt opp og blitt til 12 bylter sammen med tau og garn i hvitnyanser og sort. Arrangert på stranda ligger de som perler på en snor. Når stoffet er delt opp i mindre stykker kan det invitere til en annen form for utforskning. Vannet har erobret deler av stranda slik at strandsonen har blitt smalere enn den var forrige gang de var her.

Sporene



Sporene vi oppdager er kryss, knuter, bylter, skum og rynker. Skummet oppstår i intraaktiv handling mellom barn, bølger, sand og skinkelerret. Liggende i randsonen mellom strand og vann skyller bølger over stoffet og skummet legger seg sammen med sandkorn i skinkelerretets riller. Tau og garn er knyttet fast i stoffbiter som ligger våte og krøllete i sanden. Har noen fisket med stoffet? Kastet det ut i vannet og dratt det på land igjen ved hjelp av tauet om er festete til stoffbitene? Vi kan spekulere i mulige handlinger med de sporene vi ser og fester

oss særlig ved knuten og bylten som spor. De finner vi flere av på stranda. Vi vet ikke om det er barn eller voksne som har laget knutene, men vi kan anta at samarbeidet om knytningen produserer knutekunnskaper i kollektivet. Knutene er også koblinger av ulike materialer og gir andre handlingsmuligheter med materialene da de forlenges og kan kastes ut i vannet og dras på land. At alt er vått vitner om at alle tekstiler har vært i vannet. Krysset er et interessant formelement som også gjenkjennes i barnetegninger noe Rhoda Kellogg kom frem til i sin forskning på 1960-tallet (Gullberg, 1996).

Invitasjon 3



Skinkelerret og tau henges opp mellom trærne. Vannet har erobret hele stranda og et nytt utforsningsrom oppstår i krattskogen. Å henge tekstiler opp mellom trærne er et gjensvar til spor fra den første invitasjon. Slik blir dette også en korrespondanse med egne spor skapt av barnegruppa.

Sporene



Flere knuter, veving med greiner og stoff som henger mellom trær og lar lyset sive gjennom skinkelerretet. Skyggespill og et dansende lønneblad som henger i en oppfrynset ulltråd. Vi finner koblinger mellom tekstilmaterialer og stedlige materialer. Det skapes rom i rommet og en materialisering av lunhet oppstår mellom blafrende skinkelerretsstykker i krattskogen. Tråder og stoff korresponderer med vinden, danser med sollyset og lager skygebilder. Når vi opplever stedet og sporene på en sanselig måte, hvor skinkelerretets letthet gjør at det beveger seg med vinden og stoffets løse veving gjør stoffet transparent, kan vi ut fra våre kroppslige erfaringer anta at barna også har sanset dette. Veving mellom greiner, knuter og surringer viser spor av handlinger spredt rundt i uterommet. Når barn har tilgang til mange tekstiler og materialer spres sporene etter handling utover større arealer, og vi kan anta at utforskningen skjer i små grupper eller av enkeltbarn i relasjon til området. Dette skiller seg fra den første invitasjonen hvor 20 meter skinkelerret lå som en lang linje bortover stranda.

Ryddesamtaler, bryggesamtaler, sporoppgørelser og analyser

Etter hver invitasjon rydder vi stranda for spor samtidig som vi samtaler oss imellom og tenker høyt rundt det vi observerer. Samtalene kretser rundt forskningsspørsmålets første del: *Hva oppstår av materielle spor i barns handlinger med tekstiler på en strand.* Disse ryddesamtalene preges av høyttenkning og begynnende analyser og drøfting av hva sporene etter barns handlinger kan fortelle oss. Materialene, som er våte av sjøvann, legges utover på brygga til tork. Vi knytter samtidig opp knuter og renser garn og tekstiler for sand og løv. Samtalene bærer preg av det vi vil definere som dekonstruerende samtaler (Lenz Taguchi, 2004). Hvilke gåter stilles i barnas materielle spor? Hvilke handlinger kan vi tyde

ut fra sporene? Hva slags kunnskaper kan vi se antydning av? Hvilke spor har oppstått i intraaksjoner med omgivelsene? Hva blir vi oppmerksomme på av interessante materielle spor vi kan forfølge? Gjennom samtalen kobler vi våre oppdagelser til begreper og teorier.



Å være på stedet hvor handlingene har utspilt seg, bringer trolig andre tanker og oppdagelser inn i samtalen, enn om vi satt på et møterom eller kontor på universitetet. Høstsola, fargene, sand, måkeskrik og bølgeskvulpet bringer oss tett på omgivelsene som også var barnas omgivelser under deres utforskning av invitasjonen. Vi tenker at bryggesamtalene også blir en korrespondanse med stedet, naturen og kreftene.

De dekonstruktive samtalen fungerer som analyse og sortering av data hvor vi rammer inn noen grupper av materielle spor som står igjen etter barns handlinger med materialer og stedet, været og mer-enn-menneskelige agenser som virker med i utforskningen. Samtalene foregår som randsonekorrespondanser mellom kropper, handling, natur, kultur, kunst, forskning, pedagogikk og filosofi.

Gjennom samtalen og i analysen av fotografiene har vi oppdaget tolv ulike typer spor i datamaterialet. Vi har utkrystallisert spor hvor noen er direkte spor av handling i materialet slik som knute, kobling, veving og bylt. Det er også spor som kan ha oppstått mer tilfeldig slik som rynking, fargesmitte, oppfrysning og plisse. Videre er det spor som har oppstått som et resultat av naturkrefters og elementers innvirkning på materialene slik som fargesmitte, skum og lys/skygge. Alle sporene er resultater av ulike naturkulturelle relasjoner som har oppstått i intraaksjon med de tekstile invitasjonene. Sporene vitner om samarbeid og forflytninger av materialer rundt på stedet både på stranda, i krattskogen, med vinden og i sjøen.



Rynking

Oppfrysning

Bylt



Knute

Plisse

Kobling



Fargesmitte

Skum

Lys/skygge



Vev

Kryss

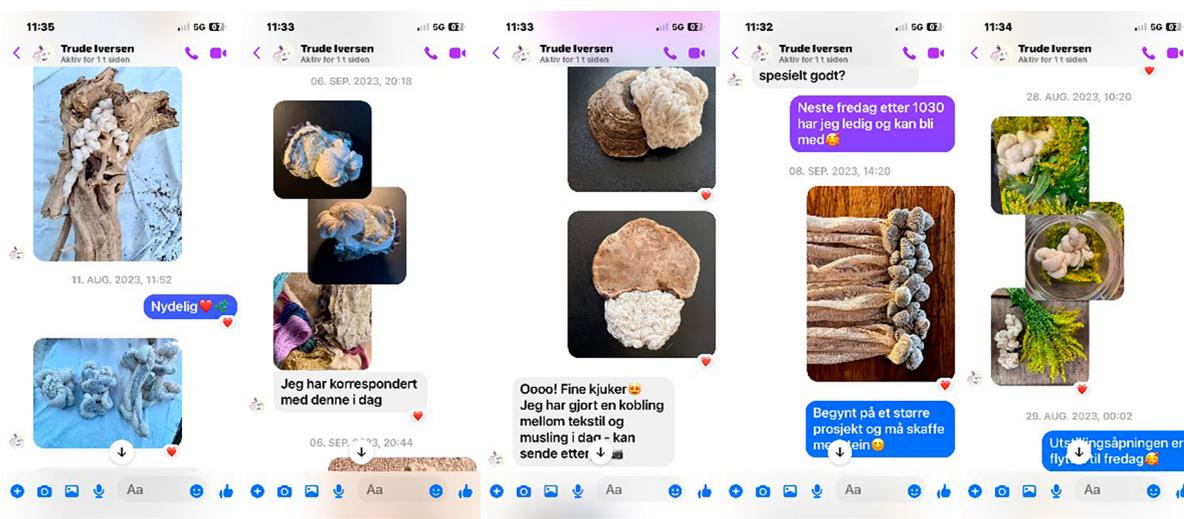
Henge

Sporene er mangfoldige og vitner om ulike former for utforskning som involverer tekstiler, kropper, sanser, handlinger, stedlige materialer, trær, vann, vind og samarbeid. Bennetts tenkning rundt *estetisk-affektiv-åpenhet* (2010) blir virksom i møte med sporene og barns måter å *gjøre* verden på som *making-with* (Haraway, 2016). Å utforske og skape med materialer ute i naturen bidrar trolig til dannelse av naturkulturelle relasjoner og barn kan oppleve resonans med sine omgivelser gjennom skapende handlinger. De kan kjenne en gjenklang som resonans med naturen, stedet og materialene. En slik resonans er ifølge Rosa (2024) med på å skape gode og meningsfulle liv. Å uttrykke seg i kunstnerisk form handler slik vi ser det også om å få sette materielle spor etter seg i samskaping, *sympoiesis* (Haraway, 2016) med hverandre, stedet og omgivelsene. Det handler om å gjøre seg synlig.

Som kroppslig observerende a-r-t-ografer, ikke av handlinger, men av sted, fenomener og de materielle sporene tar vi inn noe av atmosfæren som har omsluttet barn og personalet i deres utforskinger i randsonen mellom skog og hav. Og som a-r-t-ografer beveger vi oss i samme geografiske randsoner, men også i randsonen som kobler forskning og kunst. For å undersøke andre del av forskningsspørsmålet hvor vi spør: *Hva produserer vi gjennom materielle og skapende korrespondanser med sporene?* gjør vi en form for kunstnerisk analyse av sporene som materielle korrespondanser.

Materielle korrespondanser med barnas spor

Sporene etter barnas materielle utforskninger, korresponderer med oss og vi ledes inn i videre prosesser hvor vi utforsker materialene, sporene, stedet og det vi oppdager på stedet. Våre utforskninger beveger seg i randsonen av forskning, utforskning og kunstnerisk utviklingsarbeid, der grensen noen ganger oppheves og det blir uklart om det egentlig finnes grenser. De skapende prosessene er korrespondanser og vi utveksler opplevelser, inntrykk, tanker, ideer, følelser og kunnskaper mens vi samskaper og vever oss inn i kollektivet (i utstrakt tid) med barnehagebarn, skinkelerret, kjuker, saltvann, stein, sand, skjell, røtter, pinner, kropper og teorier til varmen og lyset fra sola tre høstdager i strandsonen. Disse prosessene strekker seg over lang tid og vi arbeider hver for oss, men også sammen på stranda.



For å holde «fast» i hverandre og prosjektet korresponderer vi på Messenger gjennom å sende bilder, tekster, litteraturforslag, spørsmål og oppdagelser til hverandre gjennom prosjektperioden. Meldingstråden (chatten) blir en logg fra samarbeidet som viser hvordan vi hele tiden er i korrespondanse om og med prosjektet. Denne utvekslingen blir til en drivkraft og henvendelser som kaller på respons. Meldingene forplikter oss til å respondere og tenke sammen og ansvarliggjør oss. I denne strømmen av henvendelser og responser ligger det implisitt et etisk ansvar overfor den andre, for prosjektet, barna, materialene og stedet som er innvevet i vår forskning som etisk response-ability.

Våre materielle korrespondanser blir til skapende analyser av det empiriske materialet (sporene) som finner sin form i kunstneriske uttrykk og vi lager en utstilling for å formidle arbeidet og inviterer andre inn i prosessen til videre korrespondanser om og med vår undersøkelse. Vi velger å omtale utstillingen som en prosessutstilling, men ser det også som

en metode for å sammenstille våre data, oppdagelser og sporbearbeidinger. Utstillingen blir en konsentrasjon av bearbeidet data fra undersøkelsen som gir oss et overblikk, et nytt perspektiv på datamaterialet og det undersøkelsen har produsert av oppdagelser, nye skapelser og opplevelser.

Videre følger en bildeserie som viser noen av arbeidene fra utstillingen. Det gir et innblikk i materialkorrespondanser og hvordan vi har koblet oss på spor som *knute*, *kobling*, *bylt*, *rynking*, *fargesmitte* og *plisse* fra barnas utforskning med de tekstile invitasjonene i strandsonen. Vi har også koblet tekstiler med stedlige materialer og korresponderer med disse gjennom form, farge og tekstur. Utstillingen kan også tenkes som en bevegelse i randsonen mellom tradisjoner fra galleri og museumsverdenen som møter naturhistoriske samlinger, pedagogisk dokumentasjon og undervisningsmaterialer, og barns tingsamlinger.

Haptic engagement is close range and hands on. It is the engagement of a mindful body at work with materials and with the land, 'sewing itself in' to the textures of the world along the pathways of sensory involvement
(Ingold, 2011: 133).





En drøftende oppsummering

Innledningsvis i artikkelen stiller vi spørsmålet: *Hva oppstår av materielle spor i barns handlinger med tekstiler på en strand, og hva produserer vi gjennom materielle og skapende korrespondanser med sporene?*

Som a-r-t-ografer erfarer vi at det å undersøke gjennom å korrespondere med barns materielle spor er en inngang til å forstå barns måter å *gjøre* verden på. Når barn utforsker, undersøker og leker med de tekstile invitasjonene, stedet, stedlige materialer og fenomener så kobler vi det til Haraways (2016) begrep *worlding, making-with* og *sympoiesis* og Bennetts (2010) begrep *aesthetic-affective openness*. Det handler om barns måter å være i verden og gjøre verden på igjen og igjen ... gjennom skapende handlinger. Når vi retter forskerblikket (og kroppen) mot materialer og materielle spor etter barns handlinger forskyver vi også forskerblikket bort fra et antroposentrisk syn på barn (mennesket i sentrum) til en forståelse av barn som korresponderende og forbundet i mer jevnbyrdige relasjoner med andre menneskelige og mer-enn-menneskelige subjekter. Sånn sett kan denne undersøkelsen bidra til å posisjonere barn relasjonelt forbundet i det vi har kalt et *utstrakt kollektiv med mer enn menneskelige aktører*. En utvidet forståelse av barns relasjonelle forbindelser utover det menneskelige bidrar til å se barn i økorelasjonelle sammenhenger bortenfor et menneskesentret og individfokusert perspektiv.

I observasjon av spor er vi ikke opptatt av enkeltindividet, men ser handlinger som kollektive gjøringer og økorelasjonelle prosesser. I korrespondanse med barns materielle spor kobler vi oss på med våre kunstneriske prosesser, utveksler og produserer opplevelser, inntrykk, tanker, følelser og kunnskaper mens vi samskaper og vever oss inn i kollektivet med barnehagebarn, materialer, steder og fenomener i det som kan forstås som et utstrakt kollektiv. Vi er sammen, men ikke alltid samtidig i en prosess som strekker seg over tid. Vi veves sammen i relasjonelle (Ceder, 2016) forbindelser materielt og immaterielt gjennom invitasjoner, handlinger, responser, spor ... nye invitasjoner, handlinger, responser, spor osv., i en materiell-kollektiv praksis (Klungland, 2021) over tid.

Gjennom materielle utforskinger av barnas spor skapes også en anerkjennelse av barns kunstneriske ytringer som materiell resonans i våre kunstneriske prosesser. Vi er ikke bare inspirert av barnas uttrykk, men vi korresponderer med uttrykkene gjennom våre egne prosesser. Denne korrespondansen bidrar til en utflating av hierarkiet barn – voksen. Når vi korresponderer med barnas materielle spor posisjoneres vi barnas ytringer som verdifulle i kunstneriske prosesser noe som også bidrar til å belyse verdien av lekende utforskning av materialer. Å møte barnas spor på denne måten handler om resonans, en form for materiell gjenklang som setter i gang nye tanker og aksjoner i og med materialene. Resonans er ifølge (Rosa, 2024) transformerende, og vi blir transformert i møte med barnas spor i materielle gjøringer.

Vi definerer vårt økokunstprosjekt som *science art worldings* og gjennom det kan vi kultivere det Haraway (2016) omtaler som «...*robust response-ability for powerful and threatened places and beings*» (Haraway, 2016: 71.). Relasjonell økokunst har pedagogiske potensialer til å skape en økt følsomhet for natur og økologiske prosesser gjennom det skapende og samskapende som skjer i barns utforskning med materialer på stranda. Gjennom slike prosesser kommer barn (og vi) tett på natur og det kan dannes forbindelser som gir barn opplevelse av å være innvevet i større økologiske relasjoner, tilhørighet, response-ability (Haraway, 2003; 2016) og opplevd resonans (Rosa, 2024).

Økokunstneren Andy Goldsworthy fremhever det relasjonelle som oppstår i kunstneriske prosesser ute med steder og stedlige materialer og viser til at «... *when I work with a leaf, rock, stick, it is not just that material in itself, it is an opening into the process of life within and around it*» (Friedman & Goldsworthy, 1990: 60). Dette handler om relasjonelle koblinger til verden gjennom skapende handlinger med materialer som gir gjenklang forstått som resonans. Gjennom *science art worldings* (Haraway, 2016) etableres det muligheter for å skape andre fortellinger og relasjoner mellom mennesker, materialer, steder og fenomener. Haraway påpeker at «... *the history of land is living; and that history is composed out of polyform relating of people, animals, soil, water and rocks*» (Haraway, 2003: 23).

Gjennom denne undersøkelsen har vi rettet søkelyset mot barns tredimensjonale uttrykk som materielle spor, kollektive samskapingsprosesser og økorelasjonelle koblinger. Undersøkelsen bidrar til utvikling av kunstfaglige forskningsformer knyttet til barnehageforskning med vekt på skapende forskning gjennom a-r-t-ografi og en multimodal forskningstekst. Å forske med barns materielle ytringer har skapt resonans hos oss og gjennom de tekstile invitasjoner vikles vi med i barnas materielle fortellinger om og med verden ...



Utforskning av skinkellerret, spenn, tvinn, stein og rot i naturkulturelle relasjoner i strandsonen. Inspirert av barnas knuter og synlige rotstrukturer i randsonen hvor havet vasker frem rotsystemer som griper stein og jord og sand.

Noter

1. ostelerret
2. Formingsfaget i Norge omhandler sløyd, tegning og bilde i relasjon til kunst, kultur og kreativitet.

Referanser

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barone, T. & Eisner, E. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781452230627>
- Bennett, J. (2001). *The Enchantment of Modern Life: Attachments, Crossings, and Ethics*. Oxford: Princeton University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter. A political ecology of things*. Duke University Press.
- Bentz, J. (2020.) Learning about climate change in, with and through art. *Climatic Change* 162, 1595-1612 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10584-020-02804-4>
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* [Doktorgradsavhandling/Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten].
- Ceder, S. (2016). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. [Doktorgradsavhandling/Lund Universtet]
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987 [1968]). *A Thousand Plateaus*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994 [1991]). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Flowers, A. A., Carroll, J. P., Green, G. T., & Larson, L. R. (2014). Using art to assess environmental education outcomes. *Environmental Education Research*, 21(6), 846-864. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.959473>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Friedman, T. & Goldsworthy, A. (1990). *Hand to earth. Andy Goldsworthy sculpture 1976-1990*. Harry N. Abrams.
- Fredriksen, B. C. (2011a). *Negotiating Grasp: Embodied Experience with Three dimensional Materials and the Negotiation of Meaning in Early Childhood Education*. (Doktorgradsavhandling, Nr 50). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo
- Gullberg, V. H. (1996). *Barns bildeskaping : utvikling og forutsetninger* (2. utg.). Høgskolen Stord/Haugesund.
- Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness*. Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kind in the Chthuleucene*. Duke University Press.
- Illeris, H., Knudsen, K. N. og Skregelid, L. (2022.) A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredygtighetsdidaktik i kunstfagene. *Nordic Journal of Art & Research*.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.1093/cje/bep042>

- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2021). *Correspondences*. Polity Press.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54:3, 198-215, <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. I Rita L. Irwin & Alex de Cosson (Red.). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (inquiry, 27-40). Vancouver, BC: Pacific Educational Press. Reprinted with permission of authors.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B. (2008). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. In *Being with A/r/tography*. Leiden, The Netherlands: Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789087903268_017
- Irwin, R. L. & LeBlanc, N. (2019). *A/r/tography*. Oxford Research Encyclopedias.
- Irwin, R. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. I Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis (Eds.) *Being with A/r/tography*. SensePublishers.
- Johansson, L. (2019). *Blivandets pedagogik. Utbildning för en annan tid*. Studentlitteratur AB.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet : Veve i åpne dører*. University of Agder. <https://hdl.handle.net/11250/2756839>
- Lasczik, A., Hotko, K., Cutter-Mackenzie-Knowles, A., & McGahey, T. (2022). Propositional A/r/tography: An Analytical Protocol. *Qualitative Inquiry*, 28(10), 1062-1076. <https://doi.org/10.1177/10778004221093418>
- Lodalen, W.M.W. (2023). «Å høre til i denne verden». *Hvordan kan vi tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner, sett i lys av Økosofien?* Masteroppgave, Høgskolen i Østfold. <https://hdl.handle.net/11250/3085547>
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Malone, N. & Ovenden, K. (2017). Natureculture i *The International Encyclopedia of Primatology*. Edited by Agustín Fuentes. © 2017 John Wiley & Sons, Inc. Published 2017 by John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119179313.wbprim0135>
- Pickering, A. (2017). The ontological turn: Taking different worlds seriously. *Social Analysis*, 61(2), 134-150. <https://doi.org/10.3167/sa.2017.610209>
- Pyry, N. (2015). 'Sensing with' photography and 'thinking with' photographs in research into teenage girls' hanging out. *Children's Geographies* 13:149-163.
- Rousell, D., & Williams, D. (2020). »Ecological Aesthetics: New Spaces, Directions, and Potentials«. In *Research Handbook on Childhood Nature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, (edt) Cutter-MacKenzie-Knowles, A., Malone, K. & Barratt Hacking, E., 1603-1618. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1>
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I A.M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (passasjer, 45-62). Fagbokforlaget.
- Springgay, S., Irwin, R. & Wilson Kind, S. (2005). 'A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text,' *Qualitative Inquiry*. Vol. 11, No. 6, 897-912
- Spuybroek, L. (2016). *The sympathy of things. Ruskin and the Ecology of design*. 2nd. Edition. Bloomsbury Academic.

- Stagoll, C. (2010). Concepts. i A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary, Revised edition*, (edition, 53-54). Edinburg University Press.
- Sørenstuen, J.-E. (2011). *Levende spor. Å oppdage naturen gjennom kunst, og kunsten gjennom natur*. Fagbokforlaget.
- Trageton, A. (1997). *Leik med materiale : konstruksjonsleik 1-7 år*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for Barnehagens oppgaver og innhold*. Kunnskapsdepartementet.
- Waterhouse, A. H. L. (2017). *Med kunst i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.H.L. (2021a). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling. Universitetet i Sørøst-Norge] <https://hdl.handle.net/11250/2758549>
- Waterhouse, A.H.L. (2021b). *I materialenes verden*. Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 7-27.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Takk til Morteza Amari for lån av foto fra utstillingen ved Foajegalleriet, Universitetet i Sørøst-Norge. Artikkelenes øvrige foto tilhører forfatterne.

Biografier

Ann-Hege Lorvik Waterhouse er professor i forming, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge og professor II ved Høgskulen på Vestlandet. Waterhouse har doktorgrad i kulturstudier, og har undervist og forsket i lærerutdanningskontekster i mer enn 25 år. Hun har publisert en rekke artikler nasjonalt og internasjonalt, bidratt i flere vitenskapelige antologier og skrevet flere bøker. Waterhouse har et bredt spekter av forskningsinteresser og er særlig opptatt av kunstfaglig forskning, materialer og materialitet i skapende prosesser, kunstnerisk utviklingsarbeid og barn og unges skapende prosesser.

Trude Iversen har permisjon fra sin stilling som universitetslektor i formgivning, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge og er per nå ansatt som doktorgradsstipendiat i forming ved Universitetet i Stavanger. I doktorgradsprosjektet undersøker hun skapende og utforskende prosesser med formingsmaterialer i naturkontekst knyttet til økologisk bærekraft i barnehage. Iversen har pedagogisk erfaring fra barnehage og undervisnings erfaring fra grunnskole, ungdomsskole og høgskole/universitet. Iversen er opptatt av egen, studenters og barns eksplorerende og utforskende prosesser med materialer og det som oppstår i disse prosessene. Hun er også opptatt av kunstnerisk utviklingsarbeid og teorier som kobler det skapende med økologi, kunst og kultur.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Eilen Bergvik

På jakt etter figurens perspektiver i et forskningsprosjekt om barnehagens samlingsstund. Et vitenskapelig essay

Resumé

I dette vitenskapelige essayet (Halås, 2018) inviterer jeg til en utforskende reise sammen med musefiguren Marve, en reise hvor vi følger figuren fra praksis i barnehagen og over i de innledende fasene av et doktorgradsprosjekt. Doktorgradsprosjektet handler om formidlingsfellesskap og samskapende prosesser og har tittelen *Kultur for barn- en utforskning av ulike former for barns deltakelse i barnehagens samlingsstund*. I prosjektet undersøker jeg hvordan barnehagelærere kan arbeide med immateriell kulturarv i samlingsstunden på måter som inkluderer barns deltakelse og medvirkning. Inspirert av forskning innen scenekunst for de yngste, skal jeg sammen med tre barnehagelærere i tre ulike barnehager, skape og prøve ut samlingsstunder med vekt på ulike former for deltakelse. I en av barnehagene skal vi skape 5 ulike samlingsstunder med figurer. Studien er plassert i et performativt forskningsparadigme (Østern et al., 2023) der jeg forsker kunstbasert gjennom skapende prosesser med figurer. Jeg ser samlingsstundene som performative hendelser (Fischer-Lichte, 2008) der både barn, pedagoger og forskere er medskapende. I dette essayet undersøker jeg hva som skjer når jeg forsøker å inkludere figuren som deltaker i forskningen ved å skrive og forske fra figurens perspektiv. Essayet er en begynnende metodisk utforskning av hva det å inkludere figurens perspektiver i et forskningsprosjekt kan innebære. Teksten er blitt til i de innledende fasene i prosjektet som en refleksjon med en figur før jeg skal ut i barnehagen og samlingsstunden sammen med figurene. Essayet er skrevet som en assosiativ tankereise hvor jeg prøver ut ideer og tanker, formen er utprøvende og hoppende akkurat som den musefiguren jeg etter hvert slår følge med.

Nøgleord: kunstbasert forskning; barnehage; figurteater; fiksjon; lek; nærvær

Mus: «Hei, hva gjør jeg her, midt oppi masse bokstaver på en side».

Forsker: «Jeg prøver å skrive deg, lille figur».

Innledning

I traileren til dokumentaren *Leaning into the wind* om kunstneren Andy Goldsworthy ser vi et helt vanlig fortau i en helt vanlig by. På innsiden av fortauet er det en stor hekk. Plutselig rister det i hekken og ut kommer kunstneren:

You can walk on the path, or you can walk through the hedge, two different ways of looking at the world. And I think that's the beauty of art, that it just makes you step aside, off the normal way of walking or looking (Piffel Medien, 2017, 0:40).

Det er vinteren 2018. Jeg jobber som pedagogisk leder i barnehage. Jeg ser denne filmen og fester meg ved sitatet og bildet av kunstneren som en som ikke går på stien, men heller velger å gå inni hekken. Han setter ord på noe jeg lenge har hatt en anelse om, det handler om å få nye perspektiver ved å bevege seg på andre måter. Jeg opplever at barna i barnehagen tilbyr denne andre måten å se verden, de er ofte inni hekken og ser verden fra et annet sted. Og jeg som pedagog har mulighet til å se noe annet hvis jeg blir med barna inn i hekken.

Rett etter at jeg har sett filmen er jeg på vei hjem fra barnehagen med sønnen min på fire år. Det har snødd ute, måkebilene har heldigvis måkt en fin vei. Vi har kort vei hjem, han har bare på seg strømpebukse i vinterskoene. Sønnen min går ikke på den nybrøyta gangveien den dagen, han går oppi den høye brøytekanten. Jeg blir oppgitt, tenker på all snøen i skoene. Men så kommer jeg på kunstneren som går inni hekken og her går han oppi brøytekanten, det er beslektet. Jeg bærer med meg dette bildet videre. Jeg vil være en pedagog som blir med inn i hekken og opp i brøytekanten.

Flere år senere er jeg altså i gang med en doktorgrad og nå er ikke lenger spørsmålet hvem jeg er som pedagog, men hvem jeg er som forsker. Kan jeg fortsette å bli med inn i hekken, eller må jeg bli stående på fortauet og kikke inn? Liora Bresler beskriver hvordan kunstbasert forskning skiller seg fra andre forskningstilnærminger ved at distanse går fra å handle om forskerens distanse til det som studeres, til en distanse til vante former å se verden på. En distanse vekk fra det vante perspektivet, og en nærhet til det som studeres. Bresler (2013) skriver «*I suggest that detachment of habitual seeing is characteristic of the practice of both artists and qualitative researchers*» (Bresler, 2013: 45). Patricia Leavy (2018) kaller kunstbasert forskning for en paraplybetegnelse som rommer flere ulike retninger. Barone og Eisner (2012: 24) plasserer de på et kontinuum fra estetisk basert forskning på den ene siden, til kunstnerisk forskning på den andre. Leavy (2018) mener at det er mye som forener de ulike retningene «*Researchers tapping into the power of the arts are doing so in order to create new ways to see, think and communicate*» (Leavy, 2018: 3). Elliot Eisner (2008) er inne på noe av det samme «*...the arts develop dispositions and habits of mind that reveal to the individual a world he or she may not have noticed but that is there to be seen if only one knew how to look*» (Eisner, 2008: 11). Slektskapet mellom barns og kunstneres -og forskeres måte å være i verden på, å prøve å ta et annet blikk, fra et annet sted- det er tema for dette essayet.

Gjennom mange år i barnehagen har jeg blitt fortrolig med kunstformen figurteater, både fra deltakelse i barns lek med figurer, og som figurspiller i samlingsstund. Fra A/r/t-ografi tar jeg med meg sammenfiltringen mellom forskeren, kunstneren og pedagogen (Irvin, et al., 2007: 70). Jeg forstår det slik, at hvem jeg er som forsker og pedagog henger sammen, og det åpner opp for at forskning kan være en fortsettelse av erfaringer jeg har gjort meg som pedagog- og som kunstner. Leavy (2018: 12) beskriver at kunstbasert forskning ikke er forbeholdt profesjonelle kunstnere, men det krever at forskeren setter seg inn i den aktuelle kunstformen. Jeg ønsker å se hva som skjer når jeg i prosjektet sammenkobler figurspilleren, pedagogen og forskeren i en ny og sammenfiltret forskerrolle. Det å være figurspiller, det vil si spille og leke med figurer sammen med barna, har vært en stor del av min identitet som pedagog. Figurene har vært min måte å bli med inn i hekken og inn i leken sammen med barna. Som pedagog har jeg opplevd at det å bevege meg som figur åpner muligheten for å se med et annet blikk, fra et annet sted. Hvordan kan jeg fortsette å være med inn i figurenes og lekens verden også som forsker? Hvordan inkludere og beskrive det jeg ser fra dette andre stedet som en del av forskningen?

Fra figurens perspektiv

På nettsiden til kunstneren Olafur Eliasson kommer jeg over et prosjekt hvor han har forsøkt å filme en utstilling fra en amfibies perspektiv. I teksten som følger videoen står det:

It is well known that nonhuman species perceive the world very differently than we humans do- through different sensoria, different embodiments, different ecological priorities. This understanding offers the chance to playful imagine «...what it is like» to perceive the world as a nonhuman (SoeTV, 2021).

I en dokumentar om Pipilotti Rist viser hun et filmprosjekt hvor hun har forsøkt å filme røde tulipaner fra en bies perspektiv. Hun forteller «*It helps us to imagine how the life for an insect here must be. And if my work helps to imagine other perspectives, even of animals or children or stones, then I am really happy*» (Louisiana Channel, 2021, 3:14).

Åpningen for å lekfullt forestille seg hvordan andre ikke-menneskelige opplever verden appellerer til figurspilleren i meg. Som figurspiller er jeg vant til å leve meg inn i figuren og forsøke å se fra figurens perspektiv. Når jeg ser kunstnerens filmer, er det som om de i forsøkene på å filme fra biens og amfibiens perspektiv også har klart å fange perspektiver jeg kjenner igjen fra å bevege meg som figur i verden. Jeg inspireres av deres forsøk på å forestille seg og filme fra andres perspektiv til å tenke at jeg kanskje kan filme fra musefigurens perspektiv. Ideene om at det går an å forsøke å se og beskrive verden fra et ikke-menneskelig perspektiv kommer fra post-humane teorier. Allerede i 1909 kom Jacob Uexküll med boken *Umwelt and Inner-World of Animals* hvor han var opptatt av å forsøke å se fra dyrenes perspektiv «*Uexküll opens a speculative venture into the lives of nonhuman animals, suggesting not only that animals can and do have agency and unique worlds of their own but that they can also be knowable*» (Buchanan, 2020: xiii). Han var opptatt av nettopp det som Eliasson refererer til; at ulike arter og individer opplever den samme verden på helt ulike måter, også fordi vi har forskjellige sanseapparater og vi ser og legger merke til det i verden som er viktig for oss. Uexküll var opptatt av at dyrene ved sansning ikke bare sanser verden, men skaper sin verden, sin «*umwelt*». I boken *Tenke som en rotte* beskriver Despret hvordan hun prøver

å tenke *med* dyrene (Despret, 2022: 109). Hun er inspirert av Uexküll og hans vektlegging av at dyrenes sansning også er skapende. «Å sanse er fremfor alt en betydningskapende aktivitet. Bare det som er betydningsfullt sanses, og bare det som sanses og er viktig for organismen gis betydning» (Despret, 2022: 56). Når jeg leker og spiller figurer er det kanskje dette som settes i sving, det er noe annet i verden som blir betydningsfullt når jeg lever meg inn i figuren og beveger meg i verden som en liten figur, og når jeg sanser dette andre som figur, får det betydning.

Despret skriver videre at måten det får betydning på er gjennom handling. Haraway (2016) vier et kapittel i boka *Staying with the Trouble* til Desprets tenkning, hun skriver: «*She trains her whole being, not just her imagination, in Arendt's words 'to go visiting'*» (Haraway, 2016: 127). Haraway er opptatt av den kraften som ligger i vår forestillingsevne – at vi ikke kan vite sikkert, men at det har en verdi at vi forsøker å forestille oss og forsøker å se verden med andre arter. I det norske forordet til boken *Tenke som en rotte* beskriver Leivestad et al. (2022) Desprets prosjekt: «Å delta i Rottens verden er heller, sier Despret, å tenke med rotten, å 'rotte' seg og gjøre seg 'rottete'» (Leivestad, 2022: 8).

Jeg ser figurteaterforestillingen *Animal RIOT* av kompaniet Wakka Wakka (Wakka Wakka, 2024). Her møter vi «*The Fantastic Mr. Fox*» som gjennom forestillingen på aktivistisk vis oppfordrer oss til å være med å redde dyrene på planeten ved å bli med og late som vi er dyr. Reven snakker om kraften i det å forestille seg, og at ved å late som, og leke, at vi er dyr kan vi forstå mer av dyrenes «umwelt».

Den fantastiske Herr Revs oppfordring om å late som vi er dyr, Rist og Eliassons tro på betydningen av å forestille seg og filme fra amfibiens og biens perspektiv, får meg til å tenke på barna i barnehagen og hvordan de i leken later som og forestiller seg at de er dyr når de leker. Guss beskriver at «...lek og lekedrama ikke bare er en aktivitet, men et unikt fenomen- evnen til å forestille seg (to imagine)» (Guss, 2015: 31). Barns lek med figurer handler om at barna later som og forestiller seg at de er en figur. Bateson (2016) har påpekt det paradoksale ved lek, at det som er både er og ikke er på en gang. Han observerte aper i dyrehagen som lekesloss, og ble oppmerksom på at når de leksloss må de metakommunisere og være enige om at dette bittet betyr ikke det det vanligvis betyr. «*These actions which we now engage do not denote what those actions for which they stand would denote*» (Bateson, 2016: 160). I leken må de lekende være enige om at det som skjer nå er bare på liksom, innenfor lekens rammer blir det mulig å være hvilket som helst dyr og til og med dyr som ingen har sett før. Guss (2015) har forsket på slektskapet mellom dramatisk lek og teater, og trekker frem at begge er fiksjonsskapende prosesser. Hovik (2003) beskriver det som at gjennom teater og lek kan barn og voksne møtes i fiksjonsskapskap. Power (2008) mener at det som skiller teater fra andre kunstformer, som film og litteratur, er nettopp det å late som. Det å late som om og gi liv til materiale er også kjernen i figurteater. Det som kjennetegner figurteater er at figuren virker å være levende, samtidig som vi vet at den ikke er det (Helgesen, 2003: 25, Hamre, 2012: 21). Forutsetningen for at den skal kunne bli levende er at vi alle later som om, og blir med på fiksjonen samtidig som vi vet at det er fiksjon, men fiksjonen kan likevel gjøre noe med hvordan vi ser på verden.

To studier fra barnehagen tematiserer hvordan barna gjennom det å forestille seg, og late som når de leker, kan komme nærmere andre arter. Weldemariam (2020) beskriver hvordan barna gjennom å delta i en teaterforestilling som bier, engasjerer seg i bienes liv og situasjon, et engasjement som lever videre inn i barnehagehverdagen. Kusk (2022)

skriver om hvordan barna gjennom samskapende prosesser i naturen, ved blant annet å leke vårfluelarver, får en nærhet og en ny oppmerksomhet, og en sammenkoblethet med omgivelsene og vårfluelarven. Når barna lever seg inn i vårfluelarven «...*opbløder skellet mellom barn og vårfluelarve*» (Kusk, 2022: 12). Figurteaterforskeren Ida Hamre beskriver en liknende oppbløtning av skillet mellom figur og menneske i figurteater: «*For a moment, animation and touch suspend the boundaries of identity- we touch and are touched, and become part of the world*» (Hamre, 2012: 21).

Det å forestille seg og leke kan forandre vårt blikk på verden, det kan være noe annet som trer frem som betydningsfullt eller viktig. Når barn leker kan vi med Eliassons språk si at de «...*lekfullt forestiller seg*» at de er et annet vesen, for eksempel en katt eller en flaggermus. Og en dag oppdager jeg at jeg noen ganger gjør det samme.



Bilde 1: Med museblikk i skogen
Foto: Eilen Bergvik

Bilde 2: Med museblikk i skogen 2
Foto: Eilen Bergvik

Jeg er på tur i skogen. Jeg skal plukke granbar til julekranser. Utenfor skogen har snøen lagt seg, men her inne er det fortsatt grønt. Mosedekket skogbunn. Kanskje er det kontrasten til den hvite snøen som gjør det ekstra grønt den dagen. Når jeg beveger meg gjennom skogen oppdager jeg at jeg tenker meg hvordan landskapet oppleves av en liten mus, hvordan er det å være mus her? Bregnene blir store som tak, bakken og stubbene er fulle av hull å krype inn i, små huler i trærne, hull i bakken. Veltede trær som musene kan pile over. Jeg oppdager at jeg opplever skogen litt fra musens perspektiv.

I mitt barnehageliv har jeg tilbragt store deler av tiden min som mus, kanskje er det erfaringene med musefiguren som gjør at jeg opplever skogen på en annen måte. Hva skjer dersom jeg fortsetter å spille og leke med musefiguren også som forsker? Rist og Eliassons

videofilmer, og forskerne Despret (2022) og Haraways (2016) fremheving av muligheten for å forestille seg og se med andre arter, inspirerer meg til å tenke at det går an å forsøke å forestille seg, filme og skrive fra musefigurens perspektiv. Jeg ønsker å fortsette å følge barna inn i leken og fiksjonen ved å late som jeg er en figur, og så vil jeg forsøke å skrive, filme og forske fra dette stedet, fra figurens perspektiv. Forskningsspørsmålet jeg undersøker i dette essayet er:

Hvordan inkludere og skrive frem figurens perspektiver i et kunstbasert forskningsprosjekt, og hva kan figurens perspektiver bidra med i forskningsprosessen?

Jeg vil undersøke forskningsspørsmålet gjennom å forsøke å skrive og filme fra en musefigurs perspektiv, og ikke hvilken som helst musefigur, men en jeg kjenner veldig godt.

På jakt etter museperspektivet

Marve er en liten tøyemus og i mange år var han min faste følgesvenn i samlingsstund i barnehagen¹. Han er inspirert av Bjørg Mykles kompisdukke som «...barnas lojale venn og alltid på barnas parti» (Mykle, 1993: 27). Mykles måte å skrive om figuren Nøffer som sin venn i boka *Dukkenes magi*, har vært til inspirasjon for presentasjonen av Marve her. Nå bor Marve i en egen lomme i veska mi. Han flyttet dit da jeg sluttet å jobbe i barnehage og begynte å jobbe på universitetet. Jeg bestemte meg for å ta han med for at jeg ikke skulle glemme det viktigste når jeg beveget meg over i et akademisk landskap. Jeg ville ikke slutte å leke, jeg ville ikke slutte å spille med figurer, og hver gang jeg åpner veska mi kikker han opp på meg og minner meg på det.

Han er med på å påvirke at figurer blir en viktig del av min forskningsmetode. I en av barnehagene skal jeg sammen med en barnehagelærer skape fem ulike samlingsstunder med figurer. I denne delen av prosjektet forsker jeg ikke bare *på* samlingsstunder med figurer, men vil være en deltakende forsker som forsker *med* (Østern, 2017) figurene i skapende prosesser. Forskningsdesignet er inspirert av aksjonsforskning, samlingsstundene skal filmes, og jeg skal ta lydopptak av refleksjonssamtaler mellom hver samlingsstund.

I første del av forskningsprosessen blir Marve likevel liggende i veska, helt til jeg en dag skal øve på en presentasjon i et kurs² hvor han skal være med. Jeg sitter og jobber ved spisebordet hjemme, finner frem veska hvor Marve bor, det er lenge siden han har vært ute av veska. Jeg kommer ikke til å få til dette, ikke her, ikke uten barna, nå er det bare jeg som er her til å tro på det. Jeg holder rundt han og han kikker opp på meg og sier «*Hei Eilen, her er jeg, nå har jeg vært veldig lenge oppi veska her*» og jeg kjenner at jeg blir rørt, «*Hei Marve*» sier jeg «... *jeg har savna deg veldig*».

Marve: «Skal vi ha samlingsstund? Jeg er klar når som helst, jeg gjør bare det jeg pleier å gjøre. Jeg samler nøtter og kongler og frø, som jeg putter oppi huset mitt- plopp, og så finner vi på noe morsomt som skjer. Det kan være alt mulig, jeg kan være Klatremus, eller samle rognebær, eller husker du da jeg stranda på en øde øy og møtte musa Fredag – det var gøy».

Ja, vi skal ha samlingsstund, du skal få bli med ut i barnehagen og inn i samlingsstundene. Men først skal vi utforske hva som skjer når vi er sammen, og hvordan jeg kan skrive fra ditt

perspektiv. Jeg er vant til å være deg, Marve, men kan jeg skrive som deg når det er jeg som skriver? Hvordan få teksten pilende av liv, like nysgjerrig som deg? Når jeg leker med deg kommer bare ordene og du bare sier ting der og da. Jeg vet hvordan jeg skal få deg til å leve, og jeg vet hvordan jeg kan leve gjennom deg. Men hvordan skrive som deg?

Marve står og kikker på meg ved siden av datamaskinen, eller står han bare der ved siden av datamaskinen uten å kikke på meg? Enkelte ganger forsvinner nemlig magien ut av Marve og han blir bare et litt møkkete, billig kosedyr fra Ikea. Jeg har ikke så lang erfaring med å bare tenke meg inn i figuren og så skrive, jeg er vant til å være figuren, være i bevegelse, med barna, i barnehagen. Da slutter jeg på en måte å tenke, jeg bare er. Fra den posisjonen er ikke skriving tilgjengelig for meg. Det er et kjent dilemma innen kunstbasert forskning (Gerber & Myers-Coffman, 2018), og enkelte forskere velger å presentere resultatene i en kunstnerisk form (Leavy, 2018). Når jeg forsøker å forske med figuren og reflektere med figuren, er jeg langt unna det skriftlige språket. Jeg forsøker å skrive ned i etterkant, men utfordringen er at det blir fort min fortelling og ikke hans. Teksten må være full av ord. Marve er full av bevegelse. «*Utforskning for å komme i gang kan skje gjennom lek med materialer, improvisasjon med andre, samtaler over en kaffe, vandringer i naturen*» (Østern, 2017: 16).

Vandringer i naturen. Lek med materialer. Jeg leser om «walking propositions» i a/r/tografisk forskning (Lee et al., 2019), forskerne beskriver det å gå og å være i bevegelse som et kjennetegn ved a/r/tografisk forskning. Å bevege seg på nye måter åpner opp for å oppdage noe nytt som man ikke visste om. I artikkelen følger forskerne tre ulike forslag som skal hjelpe dem med å bevege seg på andre og nye måter. Det første forslaget lyder: «*Go for a walk outside, find an object, and do something with it*» (Lee et al., 2019: 684). Det handler ikke om å følge en oppskrift, men om å prøve ut noe uten å være sikker på hvor det vil føre hen (Lee et al., 2019: 682). Inspirert av deres forslag bestemmer jeg meg for å ta med meg Marve ut i skogen og være sammen med han der, og forsøke å skrive midt i all bevegelsen.

Marve i skogen

Jeg pakker med meg datamaskinen og Marve i sekken og sykler ut i den virkelige skogen. Jeg velger å stoppe på et sted som jeg kan tenke meg at Marve vil like, et sted fullt av små hule stubber og koller. Jeg tar han ut av sekken.



Bilde 3: I skogen med Marve Foto: Eilen Bergvik

Hopp, hopp, hopp, hopp, det er sånn jeg beveger meg bortover. Det beste med dette stedet er alle hullene, perfekt for en mus som meg. Jeg tenker at hvis det hadde fantes en museby så ville den ha sett ut akkurat sånn. Tusenvis av innganger og gjemmesteder. En drømmeverden for sånne som meg.

Huler å krype inn i, grønn mose å hvile på, verandaer, senger, kongler, nøtter, mat, hit, dit, kongler og kongler og enda et hull og en topp å klatre opp på, blåbærblomster. Mose. Bortover stammen, hopp, hopp, hopp, ned på stien, opp en liten bakke, inn i den gamle stubben. Ut igjen. En maur. Prøve flere huler, for trangt, æsj, videre.

I forsøket på å skrive frem Marves møte med skogen, ser jeg det som at jeg beveger meg fra å være mest i figurspiller i første del av teksten, til en sped begynnelse på å finne et språk for figuren. Kanskje blir jeg mer og mer Marve etter hvert som jeg beveger meg gjennom skogen. Jeg går fra å forsøke å tenke det han tenker, til å bevege meg gjennom skogen med tanken mens jeg skriver.

Jeg finner ut at jeg kan bli til figuren også uten barna der, men at jeg må ta sats. Med barna skjer det mer av seg selv, uten at jeg trenger å anstrenge meg eller tenke, det er som regel lekende lett. Det at barna er der og tror på han får han til å leve. Uten dem må jeg telle til tre og hoppe i det, begynne å bevege meg uten at jeg tror på det, og etter hvert kommer jeg inn i det.

Jeg kan nynne for å komme i gang, nynne mens jeg beveger figuren opp og ned, og plutselig er jeg der. *Lalalalala, lalalalala, en kongle til, den vil jeg ha tallalla.*

Jeg sitter og skriver i skogen, det kjennes lettere å skrive her, nærmere det jeg skal undersøke. Sirkler meg inn, hva er jeg redd for? Jeg er redd for at Marve skal bli borte når jeg skriver. Jeg er redd for at jeg skal prøve for hardt og at perspektivet ikke blir hans, men funnet opp av meg. At jeg skal putte mine allerede eksisterende tanker inn i han heller enn å åpne opp for det nye som oppstår. Det ser jeg som det motsatte av hva jeg ønsker å få til, nemlig å undersøke hvor mye mus jeg blir når jeg spiller og leker, og om det å være musen Marve får meg til å se annerledes på verden.

Skogen med Marve

I skogen med figurer, i skogen som Marve. Sola som lyser gjennom trærne og får teppet til å glitre og hele skogbunnen til å bli irrende grønn. Jeg ser ikke opp på de høye trærne. Jeg ser ned. Zoomer inn. Til mosen, til konglene, til edderkoppspinnen og maurene. Ser de små nyansene. Ser små fjell som minner om sandlottene i sandkassa. Akkurat samme form, samme størrelse, og det er små verandaer her, små huler inn. Hull overalt. Hulrom i trestammene som frister å krype inn i. Jeg holder i Marve og begynner å bevege meg i skogen, en edderkopp klatrer på han, blir der helt stille på toppen av hodet, hva gjør den? Jeg ser tråden edderkoppen har spunnet, hvordan de bakerste beina jobber, spinner eller fletter. Hun går bortover tråden hun har spunnet over til buksebeinet mitt, og videre over til en blåbærbusk.

Når jeg er i skogen med Marve opplever jeg en annen form for tilstedeværelse og nærhet til skogen. Lee et al. (2019) forteller at når de følger et forslag blir de mer oppmerksomme og kjenner på følelsen av nærvær og tilstedeværelse «...as a result we think more deeply about

being present, truly present, to that which we never anticipated» (Lee et al., 2019: 681). Når den ene forskeren følger forslaget med å gå ut, finne et objekt og gjøre noe med det, finner han en stein og begynner å sparke den bortover. Han bestemmer seg for å følge steinen, med det blir han oppmerksom på det rundt han på en annen måte, han ser ting som han ikke hadde lagt merke til ellers, bakken, rytmen, bevegelsen, de andre rundt han, uvissheten om hvor steinen vil lande (Lee et al., 2019: 685). Tilstedeværelsen eller nærværet som forskerne beskriver når de følger forslagene og beveger seg på nye, andre måter finner gjenklang i min egen opplevelse. Det er nettopp ulike former for nærvær som kjennetegner min opplevelse der i skogen med Marve.

Power (2008) har forsket på betydningen av nærvær i teater, og identifiserer tre ulike former for nærvær; å *skape nærvær*, å *ha nærvær*, og å *være nær* (Hovik, 2011). Å *skape nærvær* handler om nærværet til fiksjonen (Power, 2008). Når jeg lever meg inn i og later som jeg er Marve, ser jeg for meg at det som er i skogen blir noe annet enn det de er til vanlig, stubben blir til et slott, mosen blir myk å ligge på. Det er denne spiralvirkningen mellom virkelighet og fiksjon, at det lille berget blir til et høyt fjell som jeg langsomt må klatre meg oppover som gjør at jeg opplever det lille berget på en ny måte. Power er opptatt av at det er gjennom det virkelige at fiksjonen er tilgjengelig for oss. Han bruker Sartres eksempel med et papptre på scenen, vi må på en måte ikke se papptreet for å komme til skogen i fiksjonen, men samtidig er vi avhengig av papptreet (det virkelige) for å komme til fiksjonen (Power, 2008: 28). Vi må ikke se stubben for å komme til slottet, men er avhengig av stubben for å se for oss slottet, (og gjennom slottet ser vi også stubben på en ny måte). Virkeligheten og fiksjonen glir over i hverandre, og er avhengige av hverandre (Power, 2008: 44). Det kan være det som gjør at jeg opplever at gjennom fiksjonen blir skogen mer nær og får en ny betydning, fiksjonen og virkeligheten forsterker hverandre.

Fiksjonen får meg til å komme nær mosen på en annen måte, ikke bare ser jeg mosen som en seng, men jeg får også en nærhet til selve mosen. Det skjer som en bieffekt, for det er ikke slik at jeg bestemmer meg for å være til stede i øyeblikket, å virkelig sanse og ta inn mosen, konglene, stubbene, insektene der i skogen. Det at jeg lever meg inn i musen gjør at det skjer. Når jeg er Marve må jeg være hundre prosent konsentrert om han, jeg kan ikke tenke på noe annet. Det er tilstedeværelsen som gjør at jeg sanser det som skjer rundt musen på en mer intens måte enn vanlig. Kanskje kan det forstås som det å *ha nærvær* (Power, 2008) som ifølge Power handler om det nærværet noen skuespillere har når de er fullt ut til stede i det de gjør. Ifølge Hamre (2012: 21) krever selve animasjonsprosessen i figurteater full oppmerksomhet, på samme tid som prosessen med å få figuren til å leve også fører til en intensiv oppmerksomhet. Jeg blir oppmerksom på det som skjer rundt Marve. Fordi jeg er glad i figuren er det som om øyeblikket blir litt opphøyd, jeg ser med kjærighet på det som skjer. Og jeg får med meg de små detaljene, mosens struktur. Det er som om jeg ved hjelp av Marve virkelig ser.

Den tredje formen for nærvær handler om det å *være nær* (Power, 2008) rent kroppslig, det at jeg er der i skogen og er så nær skogbunnen med musefiguren, gjør at jeg ser detaljene og oppdager noe annet, som edderkoppene som spinner en tråd fra Marves hode og over til blåbærbusken.

Også Haraway beskriver en form for nærvær eller intimitet som kan oppstå i samskapende prosesser hvor vi forestiller oss. Haraway (2016: 58) skriver om sympoiesis som betyr å skape med. Kusk (2022:10) beskriver sympoiesis som en måte å forbinde seg med verden. Haraway

(2016) trekker frem tre eksempler på sympoietiske prosjekter. I kunstprosjektet *The crochet Coral Reef*, ved Los Angeles Institute for Figuring, har tusenvis av mennesker vært med på å hekle koraller som er satt sammen til ett stort korallrev. Haraway beskriver det som at det å skape korallrev (på liksom) er en måte å bli bevisst, komme nær og forstå mer om korallrevene, en måte å bli involvert i deres liv (Haraway, 2016: 71). Hun kaller det nærvær til korallene uten å forstyrre: «*Intimacy without proximity is not virtual presence; it is real presence, but in loopy materialities (...) The crochet reef is a practice of caring without the neediness of touching by camera or hand yet another voyage of discovery. Material play builds caring publics*» (Haraway, 2016: 79). Det er beslektet med det jeg opplever når jeg later som jeg er Marve i skogen, jeg kommer litt nærmere en mus' perspektiv, og også nærmere mosen, stubbene og konglene. Jeg blir oppmerksom på det jeg tror at mus kan være opptatt av. Jeg følger musens blikk og ser det han ser, og da er det noe annet og nytt som trer frem som viktig enn det jeg vanligvis legger merke til, kongler og huler for eksempel.

Samtaler i skogen

Marve : «Oj, se på den da. Et veldig fint lite blåbær.»

Eilen: «Oj»

Marve: «Åh, det lukter kjempegodt Eilen. Se på det fine da. Se på det»

Marve og jeg snakker sammen i skogen. Jeg kommer på at det kanskje er lettere å skrive frem hans stemme når jeg snakker med hans stemme, tar lydopptak og hører på det etterpå. Underveis prøver jeg å få han til å svare på spørsmål, men han er mest opptatt av å oppdage og vise meg ting i skogen, som for eksempel et fint, lite blåbær. Når jeg insisterer på å spørre er det som han forsvinner, han er ikke lenger inni der, han blir borte, tom. På tross av at han ikke svarer direkte på mine spørsmål, opplever jeg at han viser meg noe viktig. Gjennom samtalen finner jeg også ut vi kan undre oss sammen. Jeg kan prøve ut nye tanker og se om han er med på det eller bare legger seg oppgitt rett ned på ryggen og stønner. Han kan være entusiastisk når han synes at jeg har en god ide, vi kan finne på nye og andre ideer når vi er sammen. Mens vi er der i skogen får vi ideen om å ta med alle figurene, liksomtrærne og hele samlingsstunden ut i skogen:

Eilen: «Det synes jeg hadde vært morsomt, hvis vi hadde på en måte bare gjort sånn som vi gjør nå i samlingsstund. Vi kunne tatt med alle tingene fra liksomskogen ut i skogen, så kunne barna vært med å lage i stand, og velge hvor de forskjellige tingene skulle være og hva som skulle skje. Hvor musene skulle bo.»

Marve: «Ja, det er veldig morsomt.»

Eilen: «Eller vi kan gå ut i skogen med alle figurene og barna kan komme ut etterpå?»

Marve: «Og så kan jeg samle en haug med kongler. Og så kan jeg gjemme meg i en haug med kongler.»

Eilen: «Ja, det kan du også.»

Marve: «Og så kan barna komme, og så kan de begynne å leke med oss.»

Eilen: «Ja.»

(Lydopptak av samtale i skogen)

Det å være med Marve der i skogen gir nye ideer til hvordan vi kan gjøre samlingsstund. Før jeg skrur av opptakeren spør jeg om det er noe mer han har lyst til å si:

Eilen: «Har du noe du vil si til slutt, eller?»

Marve: «Ja! Jeg synes det er veldig fint at jeg får være med da, og at du har tatt meg med litt mer i det siste.»

Eilen: «Ja. Fremover skal du få være mye mer med.»

(Lyddopptak av samtale i skogen)

På vei hjem gjennom skogen må jeg stoppe sykkelen. Den stubben er for bra. Jeg må ta bilde. Den beste verandaen for deg og mange rom i underetasjen.



Bilde 4: Den beste verandaen Foto: Eilen Bergvik

Forsøk på å filme fra figurens perspektiv

Tilbake ved skrivebordet. Jeg tenker over turen i skogen og at det å bevege meg i verden med figuren gir meg et annet blikk, et annet nærvær. Jeg opplever at jeg oppdager noe nytt når jeg er inni en stubbe som Marve, og jeg er spent på hvilken betydning dette museforskerblikket kan få når jeg snart skal ut i barnehagens samlingsstund. Jeg kommer på at jeg lovet Marve der i skogen at han skulle få være mer med. Jeg bestemmer meg for å prøve meg frem med at Marve også skal få være forsker. Jeg vil prøve ut at han får et eget kamera og filmer fra sitt perspektiv. Men han er så liten, han forsvinner helt i det minste kameraet jeg får tak i. Jeg lager en slags kameraskjorte av en liten sokk.

Vi går ut for å prøvefilme i gresset i hagen. Når han filmer med kameraet festet på magen skjer det motsatte av det jeg opplever skjer når jeg er Marve der ute i gresset; filmen blir ufokusert og hakkete. Når jeg ser med Marve er det som om løvetannen der i gresset vokser og trer frem for meg på en ny måte. Konturene blir klarere. Taggene på løvetannbladene blir enda mer taggete, hele løvetannen sanses på en annen måte, den blir større, tydeligere, fargene blir mer intense.

Når Marve har kameraet på magen kommer det frem et nytt perspektiv, mer slik det ser ut fra hans synsvinkel, men er det hans perspektiv? Det er forskjellig fra det perspektivet han

har når jeg spiller og leker med han, slik det ser ut gjennom fiksjonen. Det betyr ikke at jeg ikke har et annet perspektiv enn vanlig når jeg er en figur, men det betyr at dette andre ikke enkelt kan fanges ved å bare flytte kameraet og filme fra figurens perspektiv. Det perspektivet som oppstår når Marve filmer med kamera på magen er enda noe nytt.

Jeg setter kameraet på mitt eget hode, lurer på hva jeg får med i bildet. Jo, jeg tror jeg kommer nærmere der, for å kunne beskrive Marves perspektiv-slik jeg opplever det. Men likevel er det mye som mangler, for når jeg ser på opptaket blir det mer at jeg ser det utenifra som en film. Nå blir det en film om en mus, og jeg forteller ikke bare en historie OM en mus, jeg skal fortelle en historie SOM en mus. Der ligger mye av forskjellen. Dersom jeg skal fortelle historien som en mus, ville det gi mer mening å feste kameraet på musen. Men det er denne dobbeltheten, at jeg er to steder samtidig som gjør det vanskelig fange Marves perspektiv. Den dobbeltheten kan forstås som det Janek Szatkowski har beskrevet som estetisk fordobling (Szatkowski, 1985). Samtidig som at jeg spiller rollen som Marve og lever meg inn i han, er jeg også meg selv og kan møte og se den rollefiguren jeg skaper mer utenifra. Når jeg lever meg inn i Marve og forsøker å se og beskrive verden fra hans perspektiv, skaper jeg samtidig Forskeren Marve som er en som jeg kan observere, diskutere med -og som selv kan få filme. Med et eget kamera blir han mer løsrevet fra meg. Jeg kan velge å følge og skrive frem det som skjer på filmen i etterkant, det kan kanskje åpne opp for en ny forståelse av hvem han kan være og hva han opplever og ser. Han blir samtidig fri til å bli med videre i barnas lek, eller bare bli liggende i en krok.

»Hvis det skal være noe vits å filme fra mitt perspektiv må jeg heller ha kamera oppå hodet' sier Marve. 'Da kan det hende at du får filmet sånn som jeg ser det. Jeg ser jo ikke med magen heller. Hvis du holder kameraet sånn oppå hodet mitt da blir det riktig, da kan jeg vise deg hvordan det ser ut for meg og hva jeg ser på. Kom da, vi går ut og filmer!'«

Når vi ser på den filmen, er vi begge mer fornøyde. Den filmen blir bedre, de lange stilkene på løvetannen blir med. Men hvordan skal vi gjøre det når vi skal filme i barnehagens samlingsstund? Med kamera oppå hodet vil Marve kanskje bli mest et kamera? Jeg har erfart at barna gjerne vil leke med Marve. Sammen skal vi utforske hvordan vi kan skape samlingsstunder som åpner opp for ulike former for deltakelse. Det handler også om en utforskning av forholdet mellom figurspill og lek med figurer, og derfor er det vesentlig at barna kan leke med figurene, leke med Marve, og at kameraet ikke kommer i veien for leken.

Jeg må spørre Marve en gang til. På stuegulvet denne gangen. Jeg finner frem liksomskogen; et grønt stoff utover gulvet, grønne, heklede duker som blir til små trær, lampeskjermen blir til en stubbe, og et bilde av blomster, vi er tilbake i skogen. Marve blir ivrig opptatt med å bygge seg små huler i stoffet. Jeg spør Marve om han ønsker å filme, og han svarer at han synes det er gøy å filme, men at når barna er der vil han aller helst leke. Og jeg lurer litt på om det er han eller jeg som svarer, og jeg tenker at uansett svarer han eller jeg nærmere leken nå, men så overtar han og jeg slutter å tenke.

Marve: «Hvis det skjer noe gøy der borte, går jeg bort der. Hvis noen vil leke med meg, sier jeg 'ja takk, jeg vil leke med deg'. Ja, leke litt her, leke litt der, leke litt med deg, leke litt med han, det skjer noe spennende, jeg ruller litt rundt. Jeg er bare glad for alt som skjer,

ja. Det er sånn, hit og dit, og dunk og bunk og litt sånn surr rundt. Helst rulle bortover, krasje i en vegg oppå der. Og så kan jeg balansere oppå denne her. Jeg kan til og med gå bak. På baksiden. Backstage. På baksiden av bildet, jeg kommer meg inn overalt. For jeg er en mus. Det er ingenting som har noen grenser for meg. Jeg kan hoppe over, krype under, komme meg inn. Være der det skjer. Jeg liker å være der det skjer. Jeg liker å være der det skjer». (Videopptak Marve)

Marve er virkelig full av bevegelse, og jeg kommer på at han beveger seg like raskt i barnehagen, kanskje også over i noen andres hender, vekk fra meg, over i en annen lek. Det at han fyker hit og dit gjør meg virkelig nysgjerrig på å prøve ut at han skal få filme.

Etter utprøvingen med Marve og kameraet har det åpnet seg to nye måter å filme på som jeg vil ta med meg videre inn i samlingsstunden, Marve kan få filme selv med kamera festet på seg, eller jeg kan følge figuren med kameraet og filme det som skjer med han i samlingsstunden. Alternativt kan jeg velge å ikke filme, men bare være i det. Avhengig av hva jeg velger vil jeg kunne skrive frem ulike perspektiver som alle kan være Marves.

Marve som medforsker

Jeg innser at det å forske med figurer i barnehagens samlingsstund kan innebære mer enn å leke og spille med figuren i selve samlingsstunden. Det er mulig å ha figuren mye mer med gjennom alle delene av forskningsprosessen. Vist (2016) har utforsket hvordan kunstbaserte prosesser kan fungere som refleksjon både underveis, men særlig i de innledende fasene i et forskningsprosjekt. Leavy (2018: 4) understreker at kunstbaserte metoder kan brukes gjennom hele forskningsprosessen. Det å ha med Marve i de innledende fasene i forskningsprosjektet har åpnet opp for at han kan bli med som med-forsker videre. Det blir mulig å tenke at han blir med når jeg skal bli kjent på avdelingen, i refleksjonssamtaler, i analyseprosessen og forskningsformidlingen. Å ha med Marve som medforsker innebærer både at jeg fortsetter å utforske mulige måter han kan være forsker på, og at jeg åpner opp for at han kan vise meg nye og andre måter å gjøre forskning på.

Når jeg beveger meg inn i forskningen som figur eller sammen med figuren inn i forskningen, blir samtidig figuren den hekken som jeg går inn i og som får meg til å se fra et annet sted. Og fordi det er barna som har vist meg veien inn i figurens verden, blir det å skrive fra figurens perspektiv samtidig å ta leken og barna på alvor, og nærme meg barna og kunstnerne og den lekne pedagogens måte å være i verden på.

Figurens perspektiver i et forskningsprosjekt

I dette essayet har jeg utforsket en forskningsmetode hvor jeg som forsker kan fortsette å leke og late som om. Det å skrive fra figurens perspektiv og forsøke å skrive frem det som skjer i leken og fiksjonen ser jeg som en måte å ta fiksjonen og leken på alvor. Gjennom forsøket på å skrive fra figurens perspektiv har min forskerrolle endret seg. Mot slutten av boka *Tenke som en rotte* skriver Despret om en endring i måten å tenke på som forsker som jeg synes beskriver godt denne endringen: «*Det betyr at forskerens spørsmål ikke lenger er 'Lykkes jeg med å tenke som en gris?' Det er heller 'Hvordan kan jeg tenke med denne grisen?'*» (Despret, 2022: 110). Da jeg begynte å skrive på denne teksten hadde jeg en ambisjon om at det kunne bli en hel forskningsartikkel skrevet fra figurens perspektiv. I stedet har det å tenke med Marve forandret og utvidet hva det å forske med figurer i barnehagens samlingsstund

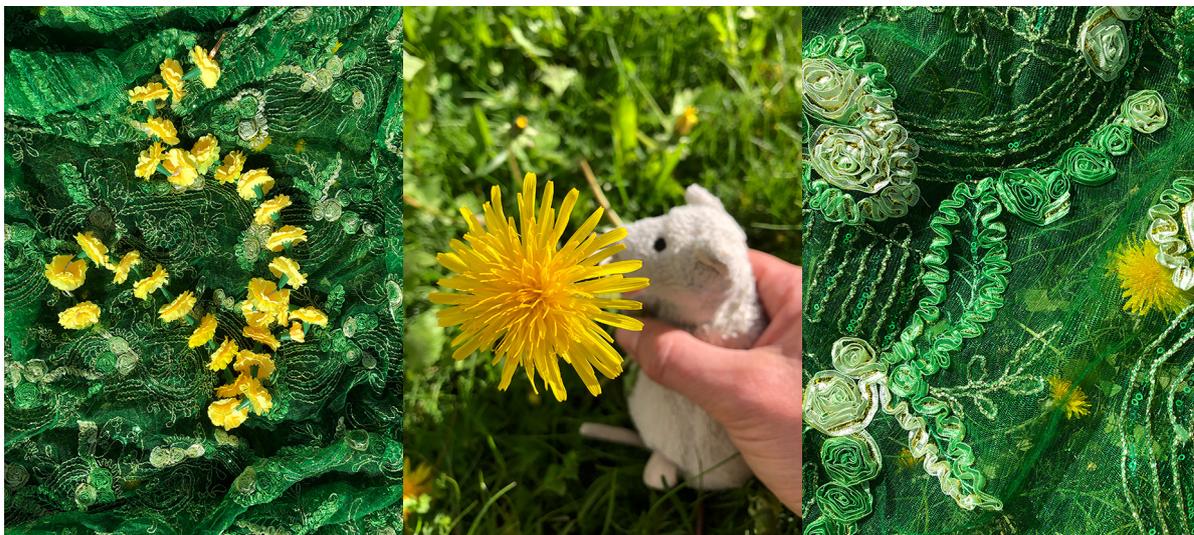
kan være. Det å inkludere figuren i forskningen kan være å reflektere gjennom å spille med figuren underveis i de ulike delene av i forskningsprosessen, eller å følge figurens perspektiv i selve samlingsstundene. Jeg kan både skrive frem det perspektivet jeg opplever når jeg spiller og leker med Marve, la Marve ha sitt eget perspektiv og selv få filme og være med i diskusjoner og samtaler.

Det å forsøke å følge, skrive, filme og forske med Marve får meg til å tenke på forslagene som a/r/tografene følger (Lee et al, 2019). Forslagene minner meg om performancekunstneren Kurt Johannessen sine små bøker som han kaller *Øvingar*. En av øvingane er *Følg etter en snigel en dag* eller *Tenk på noko du ikkje veit* (Johannessen, 1994). Øvingane til Johannessen minner meg om mulighetene som åpner seg når jeg som pedagog velger å følge barna; når de kanskje en dag går inn i hekken, begynner å sparke en stein bortover, følger etter en snegle, eller hopper gjennom skogen som mus i leken. Det å være musen Marve og forsøke å skrive frem figurens perspektiv i forskningen ser jeg som en mulighet til å fortsette å følge barna, bli med inn i hekken også i min nye rolle som forsker. Ved å se sammen med figuren i ulike deler av forskningsprosessen finner jeg nye steder å se fra, og nye måter å tenke på.

Når jeg beveger meg i skogen som figuren opplever jeg tilstedeværelse og nærvær til skogen og et nytt og annet perspektiv enn det jeg har til vanlig. Det er noe annet som fremtrer som viktig og jeg opplever skogen på en annen måte. Det å gå inn i fiksjonen og leken fører til en annen nærhet og tilstedeværelse til det som er rundt meg, og til at det er noe annet som blir betydningsfullt (Despret, 2022). Det innebærer at det ikke bare er jeg som skaper og uttrykker meg med figuren, det er ikke bare musen som blir menneskeliggjort, men at jeg også samtidig blir litt museliggjort eller Marveliggjort. Kusk (2022) konkluderer i artikkelen om vårfluelarven med at «...aktiv deltakelse og kommunikation kan være en naturlig del af økocentriske æstetiske prosesser» (Kusk, 2022: 15), og at de skapende prosessene med vårfluelarven får frem at det er mulig å kombinere produksjons- og resepsjonstilgang i estetiske prosesser, at det ikke behøver å være en motsetning mellom disse to inngangene. Det er gjennom å skape med figurer at jeg opplever noe nytt. Det er ikke bare jeg som uttrykker meg og skaper Marve, men han skaper også noe nytt hos meg, vi blir noe nytt sammen i det Haraway beskriver som sympoiesis (Haraway, 2016). Dette åpner muligheten for at både forskere, pedagoger og barn i lek med figurer kan oppleve verden fra et annet sted: «...a world he or she may not have noticed but that is there to be seen if only one knew how to look» (Eisner, 2008: 11). Her ligger en mulighet for både pedagoger og forskere til å oppleve og oppdage verden på nytt ved å delta i barns lek og spille og leke med figurer.

Gjennom kunstbasert forskning (Leavy, 2018, Bresler, 2013, Lee et al., 2019) har jeg funnet åpninger for å fortsette å bevege meg på nye måter og på nye steder også som forsker. Her har jeg funnet en åpenhet og oppfordring til å lete etter nye hekker og huler å kripe inn i og kikke ut på verden fra. Nei, ikke bare kikke ut, men nettopp kripe, klatre, danse og hoppe seg inn i forskningen, mer som en kunstner, et barn, eller en leken pedagog. Her har jeg funnet åpninger for å kunne bevege meg sammen med figuren inn i forskningen og videre inn i alle deler av forskningsprosessen, og det igjen har åpnet meg som forsker. Jeg har erfart at det å hoppe gjennom skogen som figur gjør at jeg opplever skogen på en annen måte. Det samme tror jeg vil gjelde når jeg nå hopper videre som figur inn i barnehagens samlingsstund. Jeg håper jeg med dette kan inspirere andre forskere og pedagoger til å spille og leke med figurer og følge barna inn i figurenes verden.

Takk Marve, for at du viser vei og for at jeg noen ganger får være deg.



Bilde 5: Løvetann?
Foto: Eilen Bergvik

Bilde 6: Løvetann!
Foto: Eilen Bergvik

Bilde 7: Løvetann
Foto: Eilen Bergvik

Noter

1. Jeg ble først kjent med fetteren til Marve da jeg observerte en barnehagelærer i forbindelse med masterprosjektet mitt. Barnehagelæreren hadde en musefigur hun brukte hver dag i samlingsstund, han bodde i en fargerik boks og likte å samle kongler og nøtter akkurat som Marve. En dag på Ikea kom jeg over en hel gjeng med den samme musefiguren. Jeg kom ut av butikken med Marve og inspirert av hennes arbeid flyttet Marve inn i barnehagen og samlingsstunden sammen med meg.
2. Kurset var «Kunstbaserte forskningsprosesser-en introduksjon» ved OsloMet, et kurs som var viktig for utviklingen av ideen til dette essayet.

Referanser

- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Bateson, G. (2016). A theory of play and fantasy. I H. Bial & S. Brady (Red.), *The performance studies reader. Third edition*, 159-169. Routledge.
<https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650499>
- Bresler, L. (2013). Experiential pedagogies in research education: Drawing on engagement artworks. I C. J. Stout (Red.), *Teaching and learning emergent research methodologies in art education*, 43-63. National Art Education Association.
- Buchanan, B. (2020). Forword. Philosophizing with animals. I F. Michelini & K. Kochy (Red), *Jacob von Uexküll and philosophy. Life, Environment, and Anthropology*, xii-xiv. Routledge.
- Despret, V. (2022). *Tenke som en rotte*. H//O//F.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. I J. G. Knowles, A. L. Cole, *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*, 3-12. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226545>
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance A new aesthetics*. Routledge.

- Gerber, N., & Myers-Coffman, K. (2018). Translation in Arts-Based Research. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research*, 587-607. Guilford Publications Inc.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Halås, C.T. (2018). Å beskrive det ubeskrivelige: Forskjeller og likheter i måten man bruker fortellinger i vitenskapelige essay og i skjønnlitterære tekster. I I. Danielsen, J. Alteren & R. Olsen (Red.), *Erfaring som kunnskapskilde i profesjonspraksis: En vitenskapelig antologi*, 277-295. Oslo: Novus.
- Hamre, I. (2012). Affective education through the art of animation theatre. I L. Kroflin (Red.), *The power of the puppet*, 18-28. UNIMA.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Helgesen, A. M. (2003). *Animasjonen – Figurteaterets velsignelse og forbannelse*. Norsk figurteaterhistorie. [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Oslo.
- Hovik, L. (2003). Barneteater – en lek med fiksjoner. Om barns forhold til fiksjon i ulike medier. I S. Sagberg og K. Steinsholt (Red.), *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*, 200-215. Universitetsforlaget.
- Hovik, L. (2011). Nærværets betydning i barneteater for de minste. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (Red.), *Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna*, 89-117. Fagbokforlaget.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2007). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650500>
- Johannessen, K. (1994). *Øvingar*. Zeth forlag.
- Kusk, H. (2022). En vårfluelarve skaber med det, der er omkring den- en økocentrisk tilgang til æstetiske processer i børnehaver og vuggestuer. *Drama*, 6-15. <https://doi.org/10.18261/drama.59.2.3>
- Leavy, P. (2018). Introduction to Arts-Based research. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research*, 3-21. Guilford Publications Inc.
- Lee, N., Morimoto, K., Mosavarzadeh, M., & Irwin, R. L. (2019). Walking Propositions: Coming to Know A/r/tographically. *The international journal of art & design education*, 38(3), 681-690. <https://doi.org/10.1111/jade.12237>
- Leivestad, E. H., Fjeld, A., Winter, H. & Wilhelmsen, F. (2022). Redaksjonens forord. I V. Despret, *Tenke som en rotte*, 7-12. H//O//F.
- Louisiana Channel (2021). *Get inside the colourful mind of visual artist Pipilotti Rist*. (Video) Youtube. <https://youtu.be/k1vZgXYioTs>
- Mykle, B. (1993). *Dukkenes magi. Teaterdukker fra barnehager til frie grupper*. Pax Forlag.
- Piffel Medien (2018, 2. november). *Leaning into the wind, Andy Goldsworthy*. Offisiell Trailer. (Video) Youtube. [Leaning into the Wind – Andy Goldsworthy \(Offisiell Trailer\) \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)
- Power, C. (2008). *Presence in play: A critique of theories of presence in the theatre*. Brill.
- SoeTV (2021, 7. desember). *More-than-human views of life, at Fondation Beyeler*. <https://soe.tv/video/more-than-human-views-of-life-at-fondation-beyeler>
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes. Om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikkelsamling 2*, 136-182. Teaterforlaget DRAMA.

- Vist, T. (2016). Arts -based research processes in ECEC: Examples from preparing and conducting a data collection. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.1371>
- Wakka Wakka (2024, 20. oktober). Animal R.I.O.T. <https://www.wakkawakka.org/animal-riot>
- Weldemariam, K. (2022). «Becoming-with bees»: generation affect and respons-abilities with the dying bees in early childhood education, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41:3, 391-406. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1607402>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, Vol. 1, 7-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P., & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272-289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Biografi

Eilen Bergvik er stipendiat ved Institutt for Barnehagelærerutdanning ved OsloMet. Hennes doktorgradsprosjekt er tilknyttet det NFR-finansierte forskningsprosjektet Levende Kulturarv. Eilen er utdannet barnevernspedagog, har studert drama og teaterkommunikasjon og har en master i barnehagepedagogikk. Hun har jobbet mange år i barnehage og ett år som universitetslektor ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet. Eilen er medforfatter av boka «Sammen i lek», basert på et forskningsprosjekt om læreres deltakelse i dramatisk lek i barnehagen, sammen med Anne Greve og Knut Olav Kristensen. Hun er særlig opptatt av forholdet mellom kunst og lek, mellom figurteater og barns lek med figurer, og hvordan barnehagelærere kan jobbe for å inspirere til mer lek.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Pernille Welent Sørensen, Eva Hallgren, Lise Hovik og Trude Iversen

Fletværk

At flette sammen – en artikel om bærekraft / bæredygtighed / hållbarhet

Resumé

Denne tekst er et fletværk, skabt af 4 fletsøstre. Fletværket er blevet til med et ønske om at lade kulturelle hverdagspraksisser, tanker og ord flettes fra forskellige nordiske lande. Et flet, der undersøger fællesskaber med fokus på børnekultur, materialer, kunst og en bæredygtig verden. Som edderkoppens spind trækker teksterne tråde og klistre sig sammen, i søgende bevægelser, i måder at være med verden på: I en skov med pædagogstuderende hvor skovbunden kalder, i udforskninger af strå, himmel, hav og legens relationer i en børnehave, i undersøgelser af barkbillelarvens spor og broderier i skaller som måder at tænke natur-kultur på, til mødet med en spiderman langs fjorden, som spinder tråde til andre cyborgs og sam-skabelser -som et håb om mere-end-menneskelig superkraft på en såret jord.

Nøgleord: natur-kultur; økologisk opmærksomhed; bæredygtige relationer; mere-end-mennesker; cyborg; fletværk.

Vi er 4 fletsøstre, der har produceret fotos og tekster fra vores praksisser som undervisere og forskere. Fletværket er blevet til med et ønske om at lade kulturelle hverdagspraksisser, tanker og ord flettes fra forskellige nordiske lande. Et flet, der undersøger fællesskaber med fokus på børn, materialer, kunst og en bæredygtig verden. Fælles for os, der fletter med fotos, ord og erfaringer her, er nemlig, at vi er optaget af at arbejde med børn, kulturelle og kunstneriske udtryk, og at vi er optaget af at skabe nye videnspraksisser og formidlingsfællesskaber for håbefulde sameksistenser på en såret og trængt jord.

Vi har delt og taget billeder af flet og forbundet os med de andre fletsøstres billeder og tekster og har i den forbindelse læst Anne-Hege Lørvik Waterhouses *Haptiske foto-graferinger som data-bliven og affektive hendelser i tid, rum og materialitet* (Myhre & Waterhouse, 2023). Waterhouse minder om Karen Barads begreb agential cut, som er en kompleks måde at forstå, hvordan verden bliver til i relationer. Med agential cut kan vi rette fokus på de handlende skæringer, der foretages som måder at forstå, hvordan verden bliver til med det, der gøres, og de affødte effekter heraf (Barad 2007).

Fotos og teksterne i dette flet er på den måde valg, der træffes, og som træffer mig og mine fletsøstre. Valg, som bliver til i møder med mobil, pc, øjet der ser, tankerne der tænkes, hinanden, det der sker, det der skete, dengang og nu, og i fremtidens læsninger af fotos, af tekst. Fotos og tekst intraagerer (Barad 2003, 2007) med mig og med dig som læser og med mine fletsøstre.

I dette fletværk er eksistens ikke alene en individuel affære, men forbundetheder og tilblivelser i relationer. Det er et opgør med viden og meningsskabelse som noget, der alene bor i det menneskelige subjekt. Det er en optagethed af at skære fænomener frem som potentielle mulige måder at forstå verden på i forskellige forbindelser og konstitueringer (Murriss & Bozalek 2019). Det er tillige et opgør med forbindelser som noget, der opstår mellem allerede adskilte enheder i interaktioner. Det er at sætte sig selv i spil, i flet med verden, i det Barad kalder intraaktioner, i bevægelser af cutting-together-apart, hvor verden skæres frem og flettes sammen på andre og måske mere håbefulde måder. Det er et udtryk for et ønske om en kærende praksis, en verdenskabelse, der tilbyder andre fortællinger, andre figurer at blive til med (Haraway 2016).

Det er for os, der fletter, en kærkommen forstyrrelse af at skære verden i to, i modsætninger, i adskiltheder. Det er at gøre op med binærtænkning som forsker/udforsket, natur/kultur, børn/voksne, ting/menneske, handlende/ikke-handlende...

I dette fletværk skæres natur-kultur-børn-voksne-forsker-udforsket-ting-menneske¹ frem som forbundne og ligeværdige, som tilblivende i kontinuerlige flettende bevægelser.

Du, som læser, fletter med ved at bevæge dig ind og ud af teksterne, som du finder det meningsfuldt. Her er ingen start og slut. Her er intet før og efter, her er flettende bevægelser. Flet frit med!

Et fletværk bliver til

Vi har delt og taget billeder af flet og forbundet os med de andre fletsøstres fotos og tekster. Waterhouse skriver om fotografier som berøringer af øjet, som sansninger i tid, tekstur og billeder:

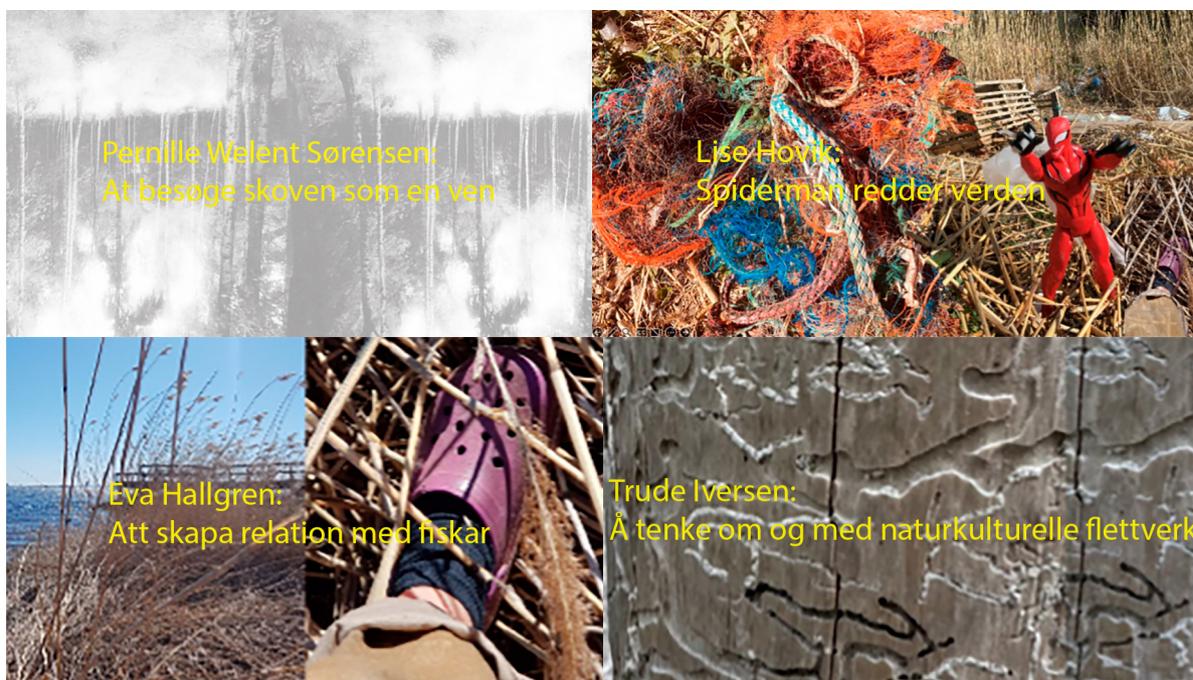
Fotografering kan tenkes som det å tegne med lys. Ordet grafi betyder også å skrive, så foto-grafering kan også forstås som kunsten å tegne og skrive med lys og billeder og skabe

visuelle fortellinger som ikke er representasjoner eller illustrasjoner av annen skrevet tekst, men som er i kraft av at være et anderledes språk
(Myhre & Waterhouse, 2023: 126).

I denne artikkel har fotografierne været en del af vores forskningsmetode, en performativ metode, hvor fotos, vi har taget, har været en vigtig del af undersøgelsesprocessen. Vi har skrevet tekster og delt fotos på en fælles platform på nettet som et wunderkammer, et forundringskabinet eller kunstkammer som en slags tankefigur for vores udforskning, der vækker nysgerrighed og undring (Staunæs & Kofoed 2015, MacLure 2006; Waterhouse 2023). Vi har skabt et kammer for vores flet af fotografier og tekst, der både forstyrrer og bevæger os, når vi undersøger natur-kultur-relationer på en såret jord.

Dette har vi gjort for at skabe nye praksisser og fællesskaber for håbefulde sameksistenser, for på den måde at puste nyt liv i måder at være med verden på, som barn og voksen, som forsker, studerende, underviser og pædagog. Med Donna Haraway kan vi også kalde dette arbejde for en worlding practice (Haraway, 2016), en verdenskabelsespraksis, som omhandler den sammenfildrede virkelighed, og det at verden og viden om verden er situeret og hele tiden skabes på ny (Haraway 1988, Barad 2007).

Haraway bruger også begrebet science art worldings om de sammenfildrede processer, hvor kunst, håndværk, forskning og ideer udforskes og skaber nye relationer og puster liv i nye tilblivelser af verdner (Haraway 2016: 71). Vores mapper med fotos og tekster er en del af vores flettende verdenskabelsespraksis, hvor fotokunst-håndværk-tekster med ord og lys fletter sig med forskningsprocessen som en forbindelse til Haraways science art worldings (Haraway 2016, Waterhouse 2023). Det er den slags flettende forskning, vi er ude i her. Det er den slags flettende skriv med ord, med lys, du skal møde herunder i uprioriteret rækkefølge, hvor man som læser kan klikke på dem efter eget valg af rækkefølge:



Når dette er skrevet, er det dog også en pointe, at de tekster, vi har produceret, udspringer fra et sted, et somewhere. Viden om verden er situeret; den udspringer fra et sted og forbinder sig derfra (Haraway 1988). Vi er 4 forskellige forfattere; to fra Norge, en fra Sverige og en fra Danmark, der har forbundet sig med hinanden igennem et netværk, der er optaget af børns leg og æstetiske væren med verden, BLÆK².

Dertil har vi et særligt fokus på den natur, der omgiver os, ud fra et ønske om en mere bæredygtig verden. Den natur, der finder vej i artiklen, udspringer af der, hvor vi bor, og de steder i naturen, vi opsøger hver især, ligesom af de hverdagspraksisser, vi er en del af som undervisere, forskere, kunstnere og håndværkere, mennesker i naturkulturerelationer. Vi er fire kvinder fra den vestlige verden, akademikere, hvide med afsæt i privilegerede liv, og det er gennem vores forskellige, men også ganske ens kroppe, blikke og erfaringer, vi fletter vores viden med verden:

*It matters what matters we use to think other matters with;
it matters what stories we tell to tell other stories with;
it matters what knots knot knots, what thoughts think thoughts, what ties tie ties.
It matters what stories make worlds, what worlds make stories (Haraway, 2016: 6)*

Sådan skriver Haraway, inspireret af antropologen Mariann Stratherns pointe: »*It matters which categories you use to think other categories with*«.

Og vi fletter videre:

*Det betyder noget, hvilke naturer vi tænker natur med.
Det betyder noget, hvilke kulturer vi tænker kultur med.
Det betyder noget, hvilke videner vi tænker viden med.
Det betyder noget, hvad der betyder noget, der betyder noget...*

Det betyder noget, hvilke kategorier, ideer eller tanketeknologier vi anvender til at tænke andre kategorier, ideer eller tanketeknologier med. Dette kommer til syne i de forskellige tekster, der tilsammen udgør fletværket. Her tænkes med forskellige kategorier: hænder, tråd og skaller, leg og strå, frø, plastik, cyborgs og bark. Krop, hav og skov. Kategorierne bruges til at genforhandle, forstyrre og omgøre det, vi allerede vidste. De tanketeknologier, vi anvender, knytter an til den økocentriske tænkning (Morton 2018, 2021), spekulative verdener (Haraway 1988, 2003, 2016) og nymaterialistiske og posthumanistiske perspektiver (Barad 2003, 2007, Murriss & Bozalek 2019, Waterhouse, 2023).

Haraway sammenligner dét at skabe viden med de snorelege, som mange af os kender fra da vi var børn:

»Snorefigurer er som historier; de foreslår og opfører mønstre, som legens deltager kan bebo (...) At lege med snorefigurer handler om at give og modtage mønstre, tabe tråde og fejle, men så også nogle gange at finde noget, der virker, noget betydningsfuldt og måske endda noget smukt, der ikke fandtes før, at videresende forbindelser der betyder noget, at fortælle historier med hænder oven på hænder, fingre oven på fingre, tilknytningssteder oven på tilknytningssteder«
(Haraway, 2017: 5).

Vi har ønsket at lege med viden som snorefigurer i flet, at modtage mønstre, tabe tråde, fejle, følge og finde tråde, der vikler betydninger, forstyrrer kategorier og måske peger på muligheder, forbindelser og sammenkoblinger, der ikke er tænkt eller set før. Hertil kommer tråde af ord fra tre nordiske lande, der synger med forskellige toner og bringer forskellige mønstre og sammenkoblinger. God fornøjelse, flet flere forbindelser...

Noter

1. Vores brug af skråstreger og bindestreger er inspireret af Barad. For Barad betyder skråstreger ikke bare 'og' og det betyder heller ikke bare 'eller'. Når Barad anvender skråstregen er det en markering af forbundethed og at begreberne er »cutting-together-apart«, det vi forstår som, skåret frem i relationer til hinanden. Bindestreger har ligeledes en pointe som her, hvor vi lader mange ord forbinde sig. Bindestreger understreger forbundetheder som en specifik aktivitet, en intra-aktivitet som ikke bare genskaber, men som er en skaben af noget mere (Juelskjær 2019: 184-185).
2. BLÆK er et nordisk forskningsnetværk med fokus på kunst og legende æstetiske processer med de yngste børn (0-6 år).

Litteratur

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Haraway, D. (2017). *At lege snorefigurer med ledsagende arter: At blive i besværet*. Laboratory for Aesthetics & Ecology.
- Haraway, D. (2003). *The companion species manifesto: Dogs, people, and significant otherness*. Prickly Paradigm Press.
- Juelskjær, M. (2019). At tænke med agential realisme. I *Nyt fra Samfundsvidenskaberne*.
- Morton, T. (2018). *Being ecological*. MIT Press.
- Morton, T. (2021). *All art is ecological*. Penguin UK.
- Murriss, K., & Bozalek, V. (2019). Diffracting diffractive readings of texts as methodology: Some propositions. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1504-1517.
- Waterhouse, A. H. L. (2023). Haptiske for-graferinger som data-bliven og affektive hendelser i tid, rom og materialitet. I C. O. Myhre & A. H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger: Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*, 125-140. Fagbokforlaget

Biografier

Pernille Welent Sørensen, Ph.d. – adjunkt, underviser og forsker på Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Pernille har et særligt fokus på børneperspektiver, samskabende, kreative og bæredygtige processer og har en særlig interesse for at inddrage børn og unge og deres voksne som medforskere i videns- og verdensskabende arbejde. Hun har 20 års erhvervs erfaring fra det børnekulturelle felt, særligt med fokus på scenekunst for børn og unge, og er optaget af hvordan kunstbaseret forskning og postkvalitative metoder kan bidrage med at skabe viden, der animerer til at gå på opdagelse med verden.

Eva Hallgren arbetar som lektor på Stockholms Universitet med dramapedagogik inom De estetiska ämnenas didaktik. Evas forskningsfokus är riktat mot rolltagande och fiktion som verktyg, eller hellre kanske öppningar för spekulativ fabulering i olika lärandekontexter från förskola, skola, högre utbildning till psykosvård. I Evas doktorsavhandling »Ledtrådar till estetiskt engagemang« utvecklas begreppet expectancy, som innebär en kollektiv förmåga att hantera både osäkerhet och förändring och inkluderar dimensioner av tillit och hopp. Att erbjuda situationer där expectancy prövas genom lek och rolltagande i relation till hållbarhetsfrågor är centralt för Eva.

Lise Hovik er dramapedagog og professor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning, og forskningsleder i Lydhør, et prosjekt som undersøker samspill mellom barn, kunstnere, pedagoger, forskere, stedet og naturen. Hun er også kunstnerisk leder for Teater Fot som skaper og forsker i teater for og med de aller yngste barna. Som underviser, forsker og kunstner er Lise opptatt av lydhørt samspill, lek, improvisasjon, skapende prosesser, dramaturgi, scenekunst for barn, kunstnerisk forskningsmetodologi samt posthumanistiske og økologiske perspektiver.

Trude Iversen har permisjon fra sin stilling som universitetslektor i formgivning, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge og er per nå ansatt som doktorgradsstipendiat i forming ved Universitetet i Stavanger. I doktorgradsprosjektet undersøker hun skapende og utforskende prosesser med formingsmaterialer i naturkontekst knyttet til økologisk bærekraft i barnehage. Iversen har pedagogisk erfaring fra barnehage og undervisnings erfaring fra grunnskole, ungdomsskole og høgskole/universitet. Iversen er opptatt av egen, students og barns eksplorerende og utforskende prosesser med materialer og det som oppstår i disse prosessene. Hun er også opptatt av kunstnerisk utviklingsarbeid og teorier som kobler det skapende med økologi, kunst og kultur.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Monica Klungland og Anne-Mette Liene

Det er mer enn å rive papir! – kunstpedagogiske potensial ved en performativ kunstfaglig tilnærming

Resumé

I denne artikkelen presenteres et konferansebidrag i kategorien performance lecture holdt av forfatterne på en dramafaglig konferanse, og senere i undervisning for studenter på kunstfag i barnehagelærerutdanningen UiA. Konferansedeltakerne og studentene ble invitert til å rive papir, og til å være lyttere til en dialog der forfatterne vekslet mellom å lese loggnotater fra egne erfaringer med å rive papir, og sitater fra teori. Undervisningen inspirerte studentene i deres utviklingsarbeid i praksis i barnehage. Vi diskuterer i artikkelen hva slags kunstpedagogiske potensialer en kunstfaglig performativ tilnærming kan ha, ved hjelp av materiale fra disse hendelsene. Vi forankrer vår forståelse av kunstfaglig performativ tilnærming i teori om posthuman performativitet (Barad, 2007;2018), og teori om kroppens bevegelser i rom (Laban & Ullmann, 1966/2011). I beskrivelsen av gjennomføring og i analyse og drøfting av materialet rettes oppmerksomheten mot rollen som a/r/tograf, og hvordan en performativ kunstfaglig tilnærming utvisker grensene mellom kunstner, forsker og lærer. De kunstpedagogiske potensialene som trer frem handler om hvordan en performativ kunstfaglig tilnærming kan berike kunstfag i barnehagen fordi den alltid bringer noe nytt, egner seg i møte med mange tilgjengelige materialer og gir rike kroppslige og sanselige erfaringer. De åpner for lek som et sanselig og utforskende fenomen og egner seg for barn i alle aldre.

Nøgleord: performance lecture; performativitet; kunstpedagogikk; barnehage; a/r/tografi

Metodisk invitasjon til leseren

Før du leser videre skal du finne et stykke med bakepapir eller matpapir (smørpapir). Skru av lyden på telefonen og andre mulige forstyrrende lydkilder, slik at lyden fra papiret kan tre frem. Sett deg ned på gulvet med papiret på et sted der du har litt plass rundt deg, slik at du har mulighet til å bevege deg. Riv en lang, tynn linje ut av papirarket. Etter hvert som linjen vokser, krøller og klemmer du på den. La papirlinjen finne sin plassering på gulvet etter hvert som den vokser. Hold på med dette i fem minutter. Krøll så resten av papiret sammen til et punkt. Legg det fra deg på gulvet og la det ligge der mens du leser videre.

Introduksjon

Artikkelen tar utgangspunkt i en performance lecture holdt på Nordisk dramapedagogisk konferanse Drama Boreale 2023¹. I en performance lecture brukes virkemidler fra kunst for å utvide sjangeren vitenskapelig foredrag. I denne artikkelen ønsker vi å utvide formatet vitenskapelig artikkel til et slags performance paper, ved hjelp av metodiske invitasjoner til leseren underveis i teksten. Dette er et eksperiment som svarer til temanummerets invitasjon om å eksperimentere med innhold og form. Med den metodiske invitasjonen ønsker vi å løfte materialers betydning i kunnskapsprosesser, og invitere leseren til estetisk erfaring i et direkte møte med materialet papir. Deltakerne i vår performance lecture ble invitert til å sitte på gulvet, og til å rive og snurre en lang papirlinje ut av et tynt papirark. Linjene fant sin plass på gulvet og tegnet abstrakte former mellom menneskekroppene. Etter en stund ble papiret lagt i ro, og en dialog av refleksjonsnotater fra egen utforskning med papir og sitater fra teori ble av forfatterne lest opp fra lange papirremser. Sitatene var hentet fra boken *Choreutics* (Laban & Ullman, 2011) og teksten *Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter* (Barad, 2018), og det ble skapt et rom for lytterne til å selv oppdage forbindelser mellom teori og papirutforskning.

Samme performance lecture ble senere gjennomført sammen med studenter ved barnehagelærerutdanningen som tar fordypning i kunsthøgskolen. Tema for undervisningen var å legge til rette for kunstmøter og tverrestetiske opplevelser, og et viktig moment var å la studentene selv oppleve å bli berørt i møte med rom og materialer. To av studentene valgte å ta med seg inspirasjon fra vår presentasjon ut i praksis i barnehagen, og gjennomførte papirhendelser sammen med barna.

En av disse hendelsene gikk for seg mens faglærer var til stede i praksisoppfølging. Det ga førstehåndsopplevelser fra hendelsen til en av oss forfattere. Både våre opplevelser fra gjennomføringer av performance lecture og hvordan studentene lot seg inspirere til å arbeide med barn i barnehagen, har gitt materiale for drøfting til denne artikkelen.

Spørsmålet som stilles er:

Hvordan kan en performativ kunstfaglig tilnærming bidra til kunstpedagogiske potensial i barnehagen?

Ved å undersøke dette spørsmålet ønsker vi å løfte kunstfagenes betydning i pedagogiske praksiser, og inspirere til nye måter å skape med materialer på. Kontekst for undersøkelsen er kunsthøgskolen i barnehagen og i barnehagelærerutdanningen. Barnehagelærernes kompetanse utvikles i møte med vår undervisning, og får betydning for deres kunstpedagogiske praksis

i barnehagen. I en performativ kunstfaglig tilnærming vektlegges den skapende hendelsen, og hva denne gjør med deltakerne. Forståelsen av det performative er forankret i posthuman performativitetsteori der materie forstås som aktiv i skapelsesprosesser (Barad, 2007), og i kunstfagteori der performativitetsbegrepet brukes for å løfte frem hva kunst gjør, og hvordan kunst kan forstås som en hendelse (Jalving, 2011). Når vi etterspør kunstpedagogisk potensial leter vi etter den betydning kunsthendelser kan ha for barn i deres hverdag i barnehagen. Studentene som gjorde papirhendelser sammen med barn som sitt utviklingsarbeid i barnehage, forankret sitt arbeid i rammeplan for barnehagens formulering om at barn skal få utforske og eksperimentere med et mangfold av materialer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når styringsdokumenter stiller slike forventninger til innholdet i barnehagen, ligger det politiske ambisjoner bak. Fremtidens arbeidstakere og borgere må utrustes med kompetanser og ferdigheter for det tjuetførste århundrets nye, globale økonomi ([oecd.org/education](https://www.oecd.org/education), 2024, 9. juni). En av disse kompetansene er kreativitet for å fremme innovasjon ([oecd.org/education](https://www.oecd.org/education), 2024, 9. juni), og utforskning og eksperimentering med materialer, som det er formulert i rammeplan for barnehagen, er viktig på vei mot dette målet. Dette kan selvsagt kalles et pedagogisk potensial, men vi er overbevist om at det finnes viktigere og større potensial for barna i hverdagens kunsthendelser. Kunsthendelser kan oppleves eksistensielle for hvordan man kan være et menneske i en verden med mange ulike kriser. I boka *Being Human today: Art, Education and Mental Health in Conversation* problematiseres tenkningen om at utdanningsinstitusjoner skal levere effektive løsninger på globale økonomiske kriser (Biesta et al., 2024). Forfatterne utforsker annerledes tenkning omkring hvordan både utdannings- og helseinstitusjoner kan tilby andre muligheter for å være menneske i verden, og viser til hvordan kunst bringer med seg særegne kvaliteter for dette. På samme måte tilbyr forfatterne i boka *Kunstens betydning? Utvidete perspektiver på kunst og barn og unge* en kritisk tilnærming til forventninger om at kunst er viktig i pedagogiske institusjoner for å løse aktuelle samfunnsutfordringer (Skregelid & Knudsen, 2022). Kunstopplevelser er viktig for mennesker, helt uavhengig av hva slags nytte kunst kan gjøre inn mot politiske, økonomisk og sosiale mål. Kunsthendelser i barnehagen er viktige for barnas hverdag som små mennesker i en stor og uforutsigbar verden. Artikkelen søker svar på hvordan og hvorfor kunsthendelser i barnehagen kan gjøres viktige.

Teorigrunnlag

Teoretisk forankres den performative kunstfaglige tilnærmingen i fysiker og feminist Karen Barads redegjørelse for at rom, tid og materie er i konstant skapelse i verdens tilblivelse (Barad, 2007, 2018), og i danser og koreograf Rudolf Labans lære om kroppens bevegelser i rom (Laban & Ullman, 2011). Labans lære er referansepunkt for den praktiske måten vi arbeider med materialer på, både den måten vi praktisk utvikler empirien vår og den måten vi lar dette materialet møte ny-materialistisk teori. Det er først og fremst en kroppslig og sanselig arbeidsmåte som analyseres ved hjelp av hans bevegelseslære.

Tanken om at både rom, tid og materie er i konstant tilblivelse bygger på forståelsen av at det i enhver situasjon eksisterer ulike muligheter for handling, og at disse mulighetene påkaller vår ansvarlighet til å engasjere oss i verdens tilblivelse for å påvirke hva som kommer til å skje (Barad, 2018: 236). Vår respons på handlingsmulighetene i situasjonen får betydning for hva som skapes, og hva som blir ekskludert i skapelsen. I denne skapelsen inngår det temporære og det romlige (Barad, 2018: 231-32). Tid og rom oppstår i prosessen, og historien skapes.

Dette innebærer også at fremtiden er radikalt åpen i forkant av responsen (Barad, 2018: 236). Et viktig særtrekk ved denne romtidmaterialisering er, at det ikke bare er mennesker, som responderer til handlingsmuligheter. Materien holdes frem som en aktiv agent i den pågående materialiseringen (Barad, 2018: 233). Dette betyr at papiret responderer til våre bevegelser, på samme måte som vi responderer til de muligheter papiret inviterer til. I våre bevegelser med papiret, og papirets bevegelser med oss, skapes rom og tid.

Dette leder over i teori om kroppens bevegelser i rom (Laban & Ullman, 2011). Laban definerer ulike faktum for rom-bevegelse, og vi har hentet noen av disse inn i vår undersøkelse. Han omtaler blant annet kroppen som et speil som gjør oss oppmerksom på evig, sirkulerende bevegelser i universet. Disse bevegelsene er som sirkler eller polygoner med romlige og varige rytmer (Laban & Ullman, 2011: 26). Laban er i vår undersøkelse en forankring for de skapende og utforskende papirhendelsene. Tanken om at kroppens varierte bevegelser gjør oss oppmerksom på rom og varighet finner gjenklang i begrepet romtidmaterialisering. Skapende arbeid med romlige kroppsbevegelser bidrar sammen med ny-materiell teori til å løfte det materielles posisjon i kunnskapsprosesser. Laban holder også frem som et faktum at det gjennom kroppslige bevegelser skapes form, fordi hver bevegelse har sin form og form skapes samtidig gjennom bevegelsen (Laban & Ullman, 2011: 3). Vi forstår dette som at vi med kroppens bevegelser skaper synlige sirkulære eller mangekantede former, og disse skapte formene strekker seg ut i tid og rom. Formen som skapes er ikke bare sporene av revet papir, men en hendelse der våre kropper beveger seg med papiret i rom og tid. De formene som skapes i våre bevegelser med papir og papirets bevegelser med oss, har varighet og romlighet.

Denne varigheten og romligheten i formuttrykket leder mot det vi i forskningsspørsmålet omtaler som en performativ kunstfaglig tilnærming til utvikling av tverrestetiske uttrykksformer i barnehagen.

Metodologisk forankring

Metodologisk forankres undersøkelsen som a/r/tografi (LeBlanc & Irwin, 2019). Forfatterne roller som kunstnere, forskere og lærere griper inn i hverandre og sameksisterer, men trer mer eller mindre tydelig frem i de ulike situasjonene. Under gjennomføringen av performance lecture sammen med deltakere trer kunstneren tydelig frem. I undervisningssituasjoner med studenter blir lærerrollen mest fremtredende, samtidig som vi også der er i kunstnerrolle når målet er å legge til rette for kunstmøter og studentenes estetiske opplevelser. Som forskere er vi hele tiden opptatt av hva som gjør undervisning god, og hvordan vi sammen med fagfeller kan utvikle vår egen undervisning i den retning. Vi er i bevegelse og arbeider innenfor et performativt paradigme for post-kvalitativ utforskning (Østern et al., 2021). Dette motiverer blant annet vår ambisjon om å la denne teksten bringes frem i en form som ligger tett på den presentasjonen som ble fremført som en performance lecture. Vi inviterer leseren til selv å rive papir, vi ønsker at fotografier fra vår egen utprøving skal tale sitt språk og vi lar dialogen som opprinnelig ble fremført av oss stå uendret til høytlesing for leseren. På denne måten utforsker og eksperimenterer vi også med innhold og form i artikkelformatet.

Materialet for undersøkelsen er produsert gjennom de tre ulike hendelsene som er kort beskrevet i introduksjonen. Disse tre er forberedelse av en presentasjon til en forskerkonferanse, gjennomføring av samme presentasjon i undervisning med studenter på barnehagelærerutdanningen og to studenters utviklingsarbeid i praksis i barnehage inspirert av denne presentasjonen. Materialet består av filmer, fotografier og refleksjonsnotater fra

disse hendelsene. Studentene har bidratt med muntlige og skriftlige refleksjoner fra sitt utviklingsarbeid. Etske retningslinjer er fulgt ved at personvern er ivaretatt, studentene er informert og har samtykket. Analysen er foretatt av oss forskere ved at erfaringer fra alle hendelsene er diskutert mot teorien, med blick for hvor vi finner den performative kunstfaglige tilnærmingen, og hva slags potensial denne tilnærmingen bringer med seg. Både i beskrivelsen av gjennomføring og i analysen av materialet, rettes oppmerksomhet mot de tre rollene som kunstner, lærer og forsker, og hvordan en performativ kunstfaglig tilnærming fletter seg inn i disse tre rollene og tilslører grensene mellom dem.

Forskningsetisk befinner vi oss i en situasjon nær på vårt eget materiale, og lar oss uunngåelig berøre av dette. Det å la seg berøre i forskningsprosessen er et kjennetegn ved å forske med kunsten, fordi kunst vekker affekt (Østern, 2017: 12). Dette medfører en risiko for å se seg blind på eget materiale, og krever kritisk selvrefleksjon. Vi erkjenner at vi har løftet frem at noen studenter lot seg inspirere til å se videre muligheter i barnehagen, og er samtidig klar over at vår presentasjon for mange studenter kunne være vanskelig å begripe.

Forberedelse av performance lecture

Vi startet det hele med å møtes i et formingsverksted, hvor vi hadde med oss en papirbunke. Vi satte oss ned på gulvet, for å utforske muligheter i papiret ved å gå i møte med materialet, og for å ikke konstruere ideer og muligheter. Vi skulle rive en lang papirlinje. Dette var en ideutvikling hvor vi var utøvende og tok i bruk kunstnerisk kompetanse hvor fokuset var hva skjer med papiret, og hvordan kan vi utforske i ulike måter å rive på. Vi bestemte oss for å jobbe i stillhet og konsentrere oss om vår egen utforsking.



Kollasj 1: Vi bestemte oss for å jobbe i stillhet

Vi improviserte, og arbeidsformen var intuitiv. Samtidig ble det tydelig at vi jobbet utfra tidligere faglige erfaringer, som viste seg i måten vi utforsket på. Monica ble sittende i ro og rive i papiret, og ble opptatt av den jevne rytmiske håndbevegelsen og utforsking av og med ulike teknikker. Anne-Mette tok tidlig i bruk større kroppsbevegelser mens hun rev i papiret.

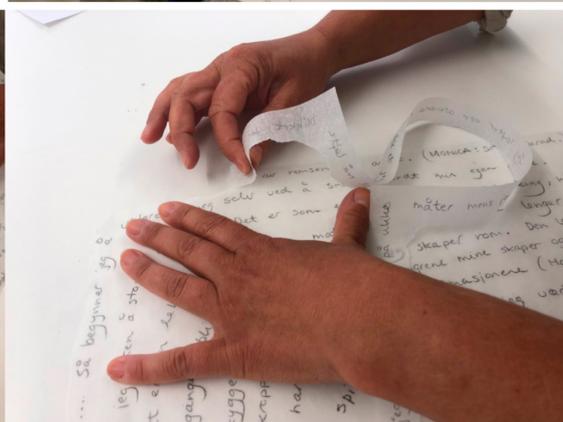
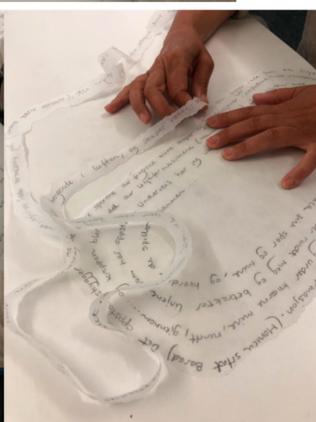
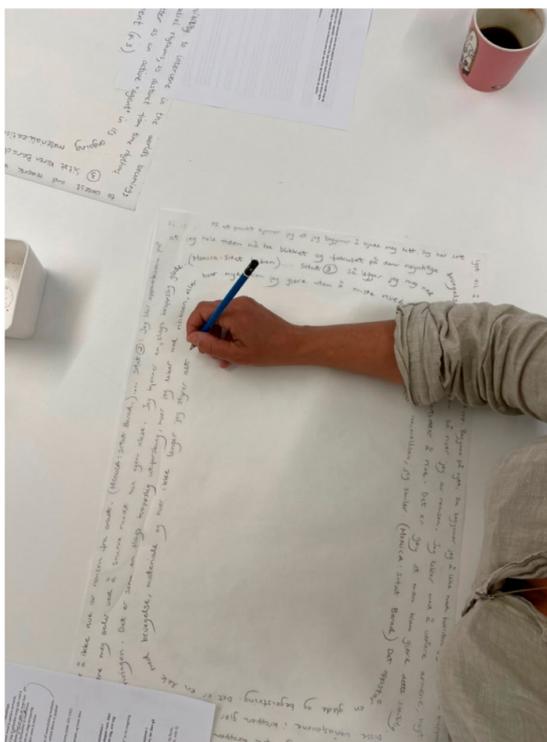


Kollasj 2: Monica ble sittende i ro og rive i papiret

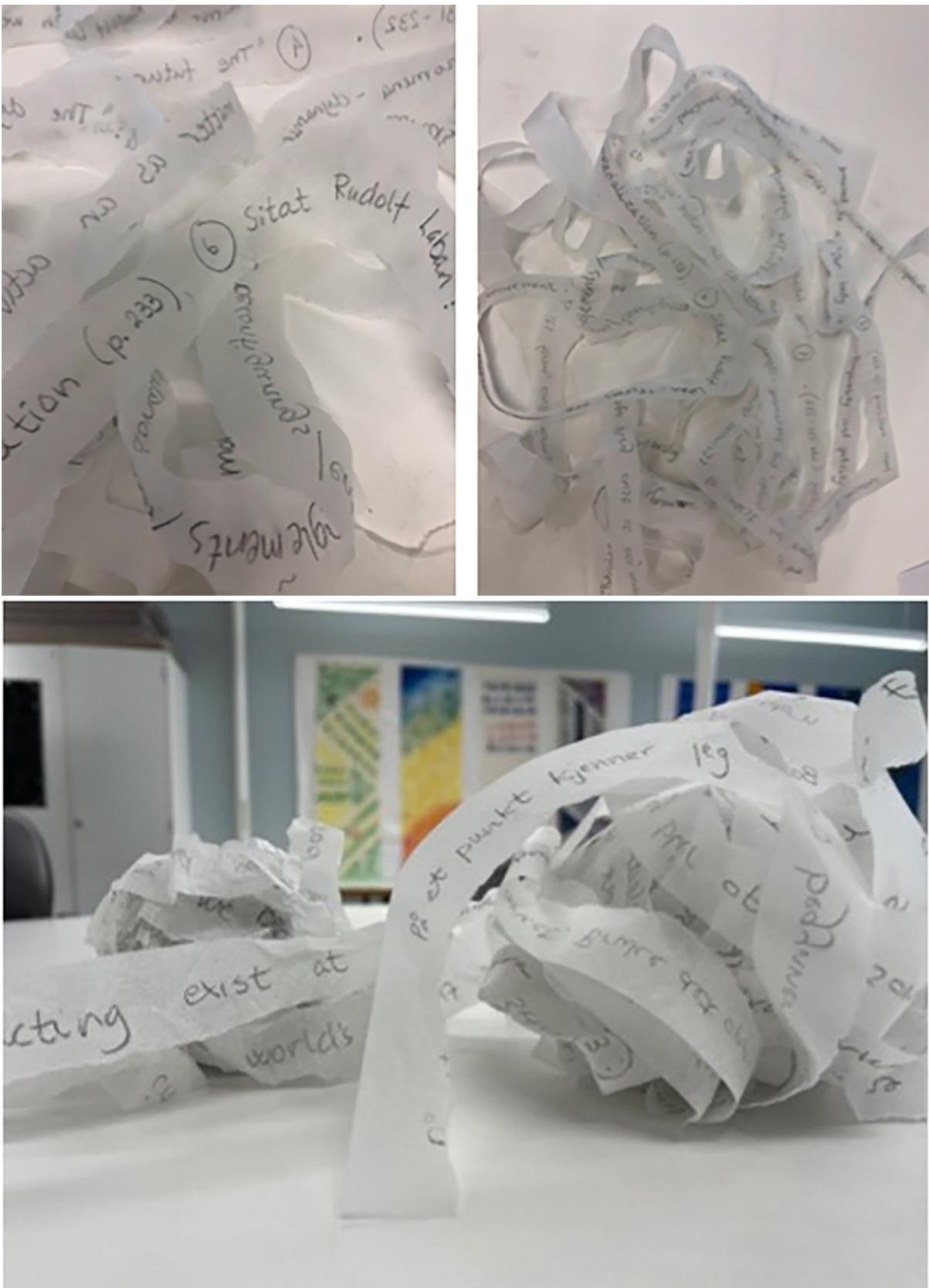


Kollasj 3: Anne-Mette tok i bruk større kroppsbevegelser mens hun rev i papiret

Da vi avsluttet utprøvingen, delte vi erfaringer og reflekterte over dette. Vi skrev hvert vårt refleksjonsnotat. Den kroppslige erfaringen som tydelig kom frem i refleksjonsnotatet ble satt i sammenheng med teori. Vi skrev ned både refleksjonsnotater og teorisitater på samme type papir som vi brukte da vi rev. Vi skrev først ned teksten på papiret, som vi etterpå rev slik at teksten ble stående på lange papirlinjer. Deretter rullet vi papirlinjen med tekst sammen til en ball, som vi puttet i en grønn kubeformet boks. Disse tekstene på papirremser ble utformet som en del av innholdet i den presentasjonen vi skulle holde på konferansen.



Kollasj 4: Vi skrev først ned teksten på papiret, som vi etterpå rev til en lang papirlinje, slik at teksten ble stående på lange papirlinjer



Kollasj 5: Deretter rullet vi papirlinjen sammen til en ball

Rive papir med studenter i barnehagelærerundervisning

Studenter som velger å ta fordypning i kunsthøgskole i barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Agder har et tverrestetisk emne som heter Kreativitet og kunsthøgskolelig utviklingsarbeid i barnehagen. Vi gjentok vår performance lecture fra konferansen sammen med disse studentene. En hensikt med dette var å legge til rette for studentenes estetiske opplevelser i undervisningen, fordi vi mener dette har betydning når de senere som barnehagelærere og pedagoger skal sørge for kunstopplevelser for barn i barnehagen (Klungland & Liene, 2023).

Vår presentasjon foregikk i et helt vanlig undervisningsrom med bord og stoler. Vi ryddet plass og inviterte studentene til å sette seg ned på gulvet. Vi startet først med å rive i papiret, for å skape en stemning og et anslag. Etter en stund la vi papirark utover på gulvet slik at studentene kunne ta hvert sitt ark. Vi begrenset forklaringer og instruksjoner for å skape en estetisk opplevelse for studentene, og ga denne enkle invitasjonen: «*Vi skal nå lage en lang papirlinje, ved å rive, krølle og brette, og vi jobber i stillhet slik at lyden også kan tre frem i rommet*». Studentene tok hvert sitt ark og fant seg en ledig plass på gulvet der de kunne rive papiret i stillhet. Det ble ingen stillhet. Alle disse papirarkene ga fra seg et overveldende lydbilde, og hender og armers rivebevegelser ga et rikt bevegelsesbilde i rommet.

På et tidspunkt reiste vi to oss opp fra gulvet og bad deltakerne om å slutte og rive. Hvis det var papir igjen, kunne de forme det til et punkt, som de kunne legge ned på gulvet. Vi plasserte oss på to ulike steder i rommet. Plasseringen vår i rommet ble gjort ut fra kunstnerisk forståelse av rom. Vi tok hver vår grønne boks, åpnet den og tok ut papirballen med teksten vi skulle formidle. Vi rullet forsiktig ut papirremsen mens vi leste, og skapte på den måten en kontrast i lyd- og bevegelsesbildet. Vi vekslet mellom at Anne-Mette leste opp feltnotater, Monica leste opp sitater fra Laban og Barad, som gjengitt under. Dette var en poetisk fremføring av empiri og teori som virkemiddel i vår performance lecture, som vi nå ønsker å gi leseren av denne artikkelen. Teorisitaten som fremføres står for seg selv i denne opplesningen, men de er samtidig teorigrunnlag for artikkelen. De utdypes i teoridelen og brukes i diskusjon og analyse.

Metodisk invitasjon til leseren

Reis deg fra stolen og plasser deg på gulvet ved de revne papirlinjene mens du leser dialogen høyt for deg selv:

På et punkt kjenner jeg at jeg begynner å kjede meg litt. Jeg har litt lyst til å bli ferdig med arket. Bruke det opp. Begynne på nytt. Da begynner jeg å leke med hvordan jeg kan bruke kroppen på ulike måter mens jeg river. Jeg løfter opp armene mine, slik at jeg også må løfte blikket for å ikke rive av remsen fra arket.

Sitat Barad: «Particular possibilities for acting exist at every moment, and these changing possibilities entails a responsibility to intervene in the world's becoming, to contest and rework what matters and what is excluded from mattering».
(Barad, 2018: 236)

Jeg blir oppmerksom på at jeg hele tiden må ha blikket og fokuset på den nøyaktige bevegelsen. Er jeg uoppmerksom så river jeg av remsen. Jeg leker med å variere armene,

høyt opp i lufta, lengre ned. Langt fra kroppen osv. Så begynner jeg å utfordre meg selv ved å snurre rundt min egen akse. Jeg kjenner på en slags kroppslig glede.

Sitat Laban: «Our body is the mirror through which we become aware of evercircling motions in the universe with their polygonal rhythms. Polygons are circles in which there is spatial rhythms, as distinct from time rhythms».
(Laban & Ullman, 2011: 26)

Så legger jeg meg ned på ryggen mens jeg fortsetter å rive. Det er gøy at man kan gjøre dette samtidig. Disse variasjonene i kroppen gjør jeg uten å stoppe rivingen. Det er som en slags kroppslig utforskning, hvor jeg leker med risikoen, eller hvor mye kan jeg gjøre uten å miste rivebevegelsen. Jeg ler litt innimellom, jeg smiler.

Sitat Barad: «Temporality and spatiality emerge in this processual history».
(Barad, 2018: 231-32)

Det oppstår en glede og begeistring. Det er en lek med bevegelse, materiale og hvor ikke lenger jeg styrer alt.

Sitat Barad: «The future is radically open at every turn».
(Barad, 2018: 236)

Jeg plasserer aldri papirlinjen, den bestemmer selv hvor den vil gå. Og stivheten i materialet, eller motstanden gjør at den noen ganger blir hengende i luften, og skaper rom. Den lever. Den ligger ikke som en linje mot gulvet. Den strekker seg opp, løfter seg, vrir seg videre i en ny formasjon.

Sitat Barad: «The dynamics of intra-activity entails matter as an active ‘agent’ in its ongoing materialization».
(Barad, 2018: 233)

Det oppstår skygger. Og de ulike sporene av fingrene mine skaper også variasjoner i overflatene. Disse variasjonene inspirerer meg. Jeg fortsetter å utfordre linjen, lar den gå over og under knærne mine, rundt, gjennom... og kroppen blir en del av linjeformasjonene.

Sitat Laban: «Forms are closely connected with movement. Each movement has its form, and forms are simultaneously created with and through movement».
(Laban & Ullman, 2011: 3)

Jeg avslutter med å krølle sammen siste del av papiret, som et punkt. Ser rundt meg og betrakter linjene som har oppstått. Underveis har jeg vært mest opptatt av mine egne linjespor. Nå blir jeg er opptatt av Monica sine spor og mine, og hvordan de spiller sammen.

Sitat Barad: «in summary, the universe is agential intra-acting in its becoming. The primary ontological units are not things, but phenomena – dynamic, topological, reconfigurings/entanglements/relationalities/(re)articulations».
(Barad, 2018: 232)

Vi stod i rommet og fremførte dialogen, mens studentene ble sittende på gulvet. Da vi var ferdige med å fremføre dialogen, rundet vi av med å ramme inn hendelsen som en performance lecture gitt ved en forskningskonferanse. Vi lot sporene av papir ligge igjen på gulvet da studentene tok pause. Dette er et pedagogisk og kunstnerisk grep for å la hendelsen få vare. Da studentene kom tilbake til rommet etter pausen, ble de møtt av de visuelle og materielle sporene etter hendelsen.



Kollasj 6: Vi lot sporene av papir ligge igjen på gulvet, da studentene tok pause

Studenter i praksis i barnehage

I fortsettelsen tok to av studentene inspirasjonen fra vår performance lecture med ut i sin praksisperiode. Dette var hverken på bestilling eller på oppfordring fra oss. Praksisoppgaven til studentene er at de skal gjøre et kunstfaglig prosjekt ut fra eget fordypningsfag. De utformer selv sin problemstilling. Disse to studentene gjennomførte en rive papir-hendelse, en lime papir-hendelse og en leke med papir-hendelse sammen med barn i alderen to-fire år. Studentene har selv beskrevet disse hendelsene i et arbeidskrav etter praksis. I denne delen av teksten gjengir vi deler av studentenes beskrivelser og refleksjoner. Den første hendelsen ga de tittelen *Å rive papir!*.

Det kunstfaglige utviklingsarbeidet startet vi mens avdelingen hadde gruppetid. Barnegruppa var fordelt på tre grupper, og vi gjennomførte samme aktivitet med alle gruppene. Totalt var det maks 8 barn per gruppe. Som sagt hadde vi planlagt nokså lite, nettopp for at utforskning og eksperimentering skulle få en sentral rolle i arbeidet. Rammeplanen sier at «...gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede»

(Kunnskapsdepartementet, 2017: 51). Dette var noe vi ønsket at skulle farge vårt kunstfaglige utviklingsarbeid.

(Anonymisert studentnotat, gjengitt med tillatelse)

Til denne første delen av utviklingsarbeidet hadde studentene ryddet bort alle forstyrrende elementer i et lite rom i barnehagen. De skapte stemning ved å dempe takbelysningen og brukte i stedet et elektrisk kubbelys og en lyslenke. På gulvet hadde de lagt ut papirark i høstfarger. De spilte rolig musikk fra en høyttaler. Begge to satt på gulvet i rommet og rev i hvert sitt papirark, uten å si noe, da barna kom inn i rommet.

Så... Hva kom til å skje? Stillheten ble et stort fokus underveis. Vi brukte lite stemme. Vi opplevde at det virket som at noen kanskje ventet på å få beskjed om hva som skulle gjøres, noen bevegde seg sakte, men sikkert bort til papiret, mens andre begynte med å rive meg en gang. Etter hvert ga vi et signal om at «...vær så god». I etterkant var vi enige om at vi kunne ventet enda lengre med nettopp dette, og la stillheten bli bevart en stund til. Til tross for at vi sa «...vær så god» fortsatte stillheten i etterkant. Etter hvert ble papiret kastet opp i lufta og så dalte det ned. Når aktiviteten var over, spurte vi hva papiret kunne brukes til. Svarene vi fikk var blant annet fly, fugl og søppel. Barna hadde ulik oppfatning av hva materialet var etter det var revet opp.

(Anonymisert studentnotat, gjengitt med tillatelse)

Studentene satt nå igjen med masse revet papir som de ønsket å bruke videre i sitt utviklingsarbeid. De klargjorde rommet ennå en gang med stemningsfull belysning, men gjorde denne gangen en liten endring ved å flytte kubbelyset til vinduskarmen. De opplevde forrige gang at lyset etter hvert ble til et forstyrrende element da det stod på gulvet. De plasserte alle de små papirbitene på en blå fløyelsduk på gulvet. Det sto en limstift til hvert barn omkring duken. Til lyden av den samme rolige musikken satt de på gulvet med hver sin limstift og limte sammen papirbiter da barna kom inn i rommet. Denne hendelsen fikk navnet *Å lime papir!*.

Stillheten var igjen et stort fokus underveis. Selv om vi ikke sa noe, opplevde vi at flere av barna satte seg ned, fant hver sin limstift og begynte å lage noe ved å lime papirbitene sammen. Det var en rolig atmosfære i rommet og det virket som flere av barna syntes det var spennende. Etter hvert begynte noen å leke med det de hadde laget. Første gjennomførelse av del to av utviklingsarbeidet gjennomførte vi da vi hadde besøk av faglærer. Det var da 6 barn som ble med på aktiviteten, i alderen 3-5 år. Siste uka gjennomførte vi samme opplegg mens barnegruppa hadde gruppetid. Da fikk alle barna vært med gruppevis. Gjennom disse aktivitetene fikk barna oppleve og utforske det Waterhouse (2013. s. 133) kaller for transformasjonmulighetene som ligger i materialet papir.

(Anonymisert studentnotat, gjengitt med tillatelse)

Den siste delen av utviklingsarbeidet kalte de for *Å leke med papir!*. Dette ble gjennomført siste dag i praksisperioden. De rullet da ut et stort hvitt ark på gulvet, og la frem papirfigurene fra forrige gang. I tillegg satte de frem fargeblyanter, og beholdt taklyset på slik at det var godt tegnelys.

Vi hadde gjort klart rommet før barna kom inn i rommet. Jeg beholdt stillheten for å ikke påvirke barna, men praten og leken startet ganske fort. Når barna kom inn, gikk alle bort til sin papirfigur. Det var to barn som ikke hadde fått laget en papirfigur, så vi hadde lagt frem litt revet papir og noen limstifter slik at de også fikk mulighet til å lage sin egen figur. Noen begynte å farge på figuren og noen begynte å tegne på arket. Noen av barna tegnet huset til figuren sin, andre tegnet tv til fjernkontrollen de hadde laget av papir, mens noen var mest opptatt av fargene på papiret. Ett av barna tok opp mange farger i hendene og tegnet med alle samtidig. Dette fikk flere av barna med seg, og plutselig var alle opptatt av å bruke alle fargene vi hadde tilgjengelig. Å bruke farger bevisst i skapende arbeid er både inspirerende, sansestimulerende, utviklende og skaper erfaringer og erkjennelser hos barnet. Rammeplanen sier også at barna i barnehagen skal få estetiske erfaringer med kunst og kultur i ulike former og organisert på måter som gir barna anledning til utforskning, fordypning og progresjon. I dette øyeblikket fikk barna både en erfaring med papiret i seg selv, men også fargen og hvordan de oppførte seg i møtet med papiret og de andre fargene. Etter en stund med tegning begynte noen av barna å utelukkende leke med papirfigurene de hadde laget.

(Anonymisert studentnotat, gjengitt med tillatelse)

Det at studentene fikk delta i vår performance lecture, fikk betydning for det de etterpå gjorde i praksis. De ble inspirert av måten å bruke papir på og av hvordan stillhet åpnet for spontanitet. Vår kunstfaglige performative tilnærming til forskning og undervisning førte på den måten til en endring, til at noe nytt kunne skje i en barnehage. For oss som faglærere er det inspirerende hvordan studentene, på en reflektert måte, bringer elementer fra vår undervisning ut i barnehagen. De bruker uttrykksmåter som vi kjenner igjen fra vårt eget forsknings- og undervisningsmateriale.

Hva mer enn å rive papir er det da?

I undersøkelsen av hvordan en performativ kunstfaglig tilnærming kan bidra til kunstpedagogiske potensial i barnehagen har vi latt vår analyse og drøfting systematiseres under overskrifter hentet fra begrepene i problemstillingen. Vi har satt hendelser fra forberedelsen og gjennomføring av vår performance lecture i møte med teori, for å tydeliggjøre vår performative kunstfaglige tilnærming. Deretter lot vi denne forståelsen belyse studentenes kunstfaglige utviklingsarbeid i barnehage, for å lokalisere kunstpedagogiske potensialer.

En performativ kunstfaglig tilnærming

Tilnærmingen som motiverte utarbeidelsen og gjennomføringen av presentasjonen, gjør at vi er i kontakt med kunstpedagogen i oss selv, og ikke bare pedagogen. I planlegging av undervisning og formidling sitter vi oftest på kontoret og arbeider foran skjermen. Denne gangen gikk vi i stedet til et verksted med en bunke papir for å utforske muligheter i materialet. Vi hadde ingen plan for hva vi ville, det var en idéfase hvor vi var utøvende og tok i bruk egen

kunstnerisk kompetanse. Vi var opptatt av hva som ville skje med papiret, og hvordan vi kunne utforske ulike måter å rive papir på. Vi forholdt oss på den måten til fremtiden som åpen i forkant av de responser (Barad, 2018: 236) som ville oppstå mellom oss og papiret. Vi arbeidet i stillhet hver for oss, og konsentrerte oss om vår egen utforskning av materialet for å oppdage eller skape noe nytt. I denne utforskningen var vår egen utøvende kunstneriske kompetanse dominerende. Papiret responderte til våre bevegelser, og vi responderte til papiret, og i denne responsen skapt både materielle papirspor, fysisk bevegelsesform (Laban & Ullman, 2011: 3) og romlig og varig prosessuell historie (Barad, 2018: 231-32).

Det ble tydelig, i måten vi utforsket på, at vi improviserte og arbeidet intuitivt ut fra egen fagkompetanse. På ulikt vis responderte vi til de muligheter for handling som eksisterte i den spesifikke situasjonen (Barad, 2018: 236). Hver for oss engasjerte vi oss med materialet, og ble på den måten ansvarlige for nye tilblivelser i verden. Monica, med sine ferdigheter innenfor tekstile håndverk, satt helt i ro på gulvet og utforsket teknikk og materiale med rytmiske håndbevegelser (Bilde 2). Den lange papirlinjen som tok form i hendenes bevegelser ga assosiasjoner til garn som et kjent materiale, og hendenes krøllebevegelser ble styrt av en nysgjerrighet på om det kunne lages garn av papiret. Materialet papir og teknikkene rive og krølle var aktive agenter (Barad, 2018: 233) i den bevegelsesformen (Laban & Ullman, 2011: 3) som ble skapt i de rytmiske håndbevegelsene. Det dukket opp et forestillingsbilde av mange, fine hvite papirnøster, og en motivasjon for å sitte lenge og gjennomføre de rytmiske håndbevegelsene. For Anne-Mette, som har utøvende kompetanse i teaterfag, ble det mer naturlig å arbeide med bevegelse og rom. Hun begynte å utforske ulike måter å bevege kroppen på samtidig som hun rev i papiret. Hun snurret om sin egen akse, la seg på ryggen eller lot papirlinjen føres omkring kroppens lemmer (Bilde 3), og lot på den måten kroppen være et spill på rom- og tidsbevegelser som situasjonen inviterte til (Laban & Ullman, 2011: 26). Samlet sett var våre ulike responser til de handlingsmuligheter situasjonen ga (Barad, 2018) med på å materialisere eller skape en ide til et performativt kunstnerisk formuttrykk med romlige og varige rytmer (Laban & Ullman, 2011).

Med denne ideen gikk vi videre til å planlegge formidling, også i denne fasen med en performativ tilnærming. Vi bevarte den kroppslige energien og tilstanden fra papir-rivehendelsen da vi begynte å reflektere og lese teori. Å skrive ned refleksjoner og teori ble da også et møte med materialet som aktiv agent (Barad, 2018: 233). Vi måtte forholde oss til hvordan blyanten responderte til papiret, og hvor mye kraft som måtte til for å lage tydelige blyantspor. Da vi skrev oss rundt langs kanten av papiret, og teksten etter hvert fylte arket (Bilde 4) måtte vi forholde oss til om det ville bli plass til alle ordene, og til hvordan vi kunne få til å skrive i en papirsving. Det ble som å skrive i sirkel. Dette var en måte å skrive ned ordene på, som også ble en kroppslig utforsking. Det ble en opplevelse av at kroppen speilet omgivelsenes rytme (Laban & Ullman, 2011). Det handlet om å være i kontakt med og respondere i møte med materialet papir, som aktivt responderte tilbake. Det var tilstedeværelsen med og utforskningen av papiret som dominerte, og ikke det å bli fortest mulig ferdig og få et produkt. Hendelsen skapt her og nå, og i de åpne mulighetene (Barad, 2018). Det var også en kunstnerisk utforsking da vi rev i papiret, slik at teksten ble stående på en lang papirremse (Bilde 5). Dette krevde tilstedeværelse og nøyaktige bevegelser for at den revne papirlinjen skulle følge teksten, og for at teksten ikke skulle rives i stykker. Papiret responderte til rivebevegelsen både med lyd og med papirlinjene som oppstod. Lyden, det taktile og det visuelle ga oss en estetisk opplevelse, og på denne måten ble den kunstfaglige performative tilnærmingen

en del av planleggingen av forskningsformidlingen. Forskningsarbeidet ble en del av den performative hendelsen med papirmaterialet.

Også formidlingssituasjonen med studentene ble gjennomført med en kunstfaglig tilnærming. Invitasjonen til at studentene skulle sette seg på gulvet var grep vi gjorde som pedagoger, samtidig som det var bevisst bruk av et kunstfaglig virkemiddel for å skape et performativt uttrykk. Under anslaget, da vi selv rev papirlinjer, var vi mest opptatt av å skape stemning ved bruk av estetiske virkemidler. Vi lot her rollen som utøvende kunstner tre tydelig frem. Da deltakerne ble invitert til å rive papir sammen med oss var vi opptatt av å bevare stemningen ved å begrense forklaringer og instruksjoner. Vi gjorde grep som pedagoger. Samtidig var vi som a/r/tografer bevisste på bruk av kunstfaglige virkemidler for å skape og invitere til handlinger i et performativt uttrykk, både i anslaget, men også underveis i den hendelsen som oppstod sammen med deltakerne. Kropper i bevegelse, plasseringen i rommet og den gjentatte rivebevegelsen som fikk vare, oppstod i rytmer med tid og rom (Laban & Ullman, 2011) som igjen ble en del av et performativt kunstfaglig uttrykk.

Bevegelsen vår, da vi reiste oss fra gulvet, tok hver vår grønne boks og plasserte oss på to ulike steder i rommet, var med på å skape en romlig form. Vi tok ut papirballen fra boksen og lot papirlinjen rulles forsiktig ut etter hvert som vi fremførte feltnotater og teori, for å bevare stemningen mens vi formidlet vårt forskningsperspektiv på den performative papirhendelsen. Det at deltakerne ble sittende, mens vi sto oppreist, var bevisst bruk av plassering i rom som kunstnerisk virkemiddel. Det var et virkemiddel for å skape et nytt bilde i rommet, skape form gjennom bevegelse (Laban & Ullman, 2011: 3). Vi bevarte stemningen ved å gli over i en ny handling, uten å skape brudd. Det handler om å bevare den sanselige tilstanden og tilstedeværelsen.

Den performative kunstfaglige tilnærmingen var med i alle fasene, både i ideutvikling, planlegging og gjennomføring. Valget om å skrive våre notater for presentasjonen på samme type papir, var ikke planlagt på forhånd, det oppsto intuitivt i møte med materialet og rommet. Om vi hadde flyttet oss til kontoret for å lage en powerpoint-presentasjon, hadde vi skapt et brudd i tilstedeværelsen og den kunstneriske tilstanden. Den utøvende, kunstneriske tilnærmingen i vårt anslag med å rive papir, gjør det til noe annet enn å introdusere en aktivitet eller oppgave. Det at vi gjennomførte vår presentasjon som en performance lecture der vi satte rom, tid, bevegelse og materialer i bevegelser ved hjelp av kunstfaglige virkemidler, skapte et kunstnerisk uttrykk som ga noe helt annet til deltakerne enn en powerpoint på skjerm kunne gjøre. I langt større grad ble en sanselig her og nå opplevelse ivaretatt. Vi var deltakende sammen med deltakerne, og det relasjonelle aspektet ble fremtredende. Et kunstfaglig performativt uttrykk blir til ved at vi gjør sammen.

Kunstpedagogiske potensial

Vår etterspørsel etter pedagogisk potensial handler om hvordan kunst kan vektlegges og være virksom i pedagogikken. Det handler om den plass kunsten får ha i pedagogisk praksis, og hva kunst kan bidra med i barns utvikling og inn mot mandatet i barnehagens rammeplan. Studentene, som lot sitt utviklingsarbeid i barnehage inspireres av vår kunstfaglige performative tilnærming i undervisningen, gir et fint bidrag til å erkjenne de kunstpedagogiske potensialene ved en kunstfaglig performativ tilnærming. De mener at en performativ arbeidsmåte kan berike kunstfag i barnehagen fordi det bringer noe nytt, det egner seg for barn i alle aldre og med ulike tilgjengelige materialer.

Studentene forankret sitt praksisopplegg i rammeplan for barnehagen, og formuleringen om at personalet skal stimulere barna til utprøving og eksperimentering (Kunnskapsdepartementet, 2017). De stilte spørsmål ved hvordan papir som materiale kunne invitere til dette, og hadde forståelse for at de da måtte holde muligheter åpne for hva som kunne komme til å skje (Barad, 2018). De planla ikke et forløp med et bestemt utfall, men la en plan for hvordan de skulle komme i gang. For å komme i gang gjorde de et anslag som var preget av å skape en bestemt stemning og atmosfære. De gjorde pedagogiske grep og de brukte estetiske virkemidler. De ryddet unna forstyrrende elementer, dempet lyset, satte på rolig musikk, plasserte papirark på gulvet og var bevisste på å la stillhet være et virkemiddel. De forklarte ikke med ord hva de ville at barna skulle gjøre, men var i stedet selv skapende og utøvende med materialet. De inviterte gjennom egne handlinger barna til en skapende opplevelse.

De hadde ikke planlagt, og visste heller ikke, hvilken vei dette ville ta. Nettopp dette synliggjorde hvordan det i situasjonen eksisterte ulike muligheter for handling (Barad, 2018: 236), og at mye kunne påvirke hva som kom til å skje. Studentene henviste selv til materialenes transformasjonsmuligheter (Waterhouse, 2013: 175). De skriver om hvordan barna fikk erfaringer med hva som skjer med papir når vi river det, og hvordan det revne papiret kunne tas med videre for å skape noe nytt. Det nye oppstod i sanselige og konkrete møter med materialet papir. Studentenes erfaring var at ved å bruke få ord og la den utforskende prosessen styre, ble barnas sanselige og konkrete erfaringer med papiret fremtredende. Det ble tydeligere hvordan materialet papir kan være en medskaper, en aktiv agent som responderer til ulike handlingsmuligheter i situasjonen (Barad, 2018: 233).

I siste del av studentenes utviklingsarbeid fikk barna leke med papirfigurene. Studentene hadde ikke på forhånd planlagt at det skulle lages papirfigurer som kunne brukes i lek. De visste det ikke. Papirfigurene ble til i barnas utforskning av å rive og lime papirbiter, og disse figurene inviterte deretter til lek. En performativ kunstfaglig tilnærming kan føre til at pedagogen forholder seg til lek som et sanselig og utforskende fenomen, der det skapes estetisk form med kroppens bevegelser i rom (Laban & Ullman, 2011).

Studentenes utviklingsarbeid viser at en performativ kunstfaglig tilnærming gjør pedagogen til kunstpedagog. En kunstpedagog er modig og utsetter seg for risiko ved å ikke ha planlagt hele forløpet. Kunstpedagogene må stole på materialet de arbeider med, på prosessen og på kunstens betydning og kraft. De er bevisste på egen utøvende rolle, og legger vekt på å skape estetiske opplevelser for barna. Studentene visste ikke hvor de ville ende, det ene ledet til det neste som i en uendelig kjede av evige hendelser (Klungland & Liene, 2023b; Laban & Ullman, 2011).

Kunstpedagogiske potensial ved en performativ kunstfaglig tilnærming

I vår egen og studentenes kunstneriske og pedagogiske utøvelse benyttes flere estetiske og poetiske virkemidler, men for å svare på spørsmål om pedagogiske potensial ved en performativ tilnærming velger vi i denne artikkelen å vektlegge det som handler om åpenhet og improvisasjon. Gjennom å holde ulike muligheter for handling åpne, bæres det frem et pedagogisk potensial for å skape noe nytt. En performativ kunstfaglig tilnærming kjennetegnes ved at kunst forstås som en hendelse som skapes relasjonelt av flere deltakere, både mennesker og ikke-mennesker. Den kunstneriske hendelsen er skapt gjennom bevegelser med materiale, rom og tid og er derfor både materiell, varig og romlig. Den foregår her og nå, og kan derfor

ikke gjenskapes i samme form i en annen situasjon. Det betyr at det alltid skapes noe nytt i et performativt kunstuttrykk. I det performative ligger at noe endres og blir til på nye måter.

Et vesentlig pedagogisk potensial ved en performativ kunstfaglig tilnærming er erkjennelsen av at fremtiden er radikalt åpen, i forkant av hendelsen (Barad, 2018: 236). Denne erkjennelsen bærer med seg muligheten for at noe nytt kan skje, vi kan tenke og handle nytt og annerledes. Det at noe oppleves som «noe nytt» trekkes frem av studentene på spørsmål om hvordan en performativ kunstfaglig tilnærming kan berike kunstfagene i barnehagen. Det å tenke nytt og innovativt er nettopp det som forventes av utdanningsinstitusjoner som skal levere til politiske ambisjoner i rammeplaner og læreplaner. Men kunstpedagogen kan, gjennom sin kunnskap om sanselig berøring og sine ferdigheter i bruk av estetiske og poetiske virkemidler, søke en virkning av kunsten som er større enn dette. Kunst kan gi opplevelse av glede, håp, tilhørighet og mening, eksistensielle behov for alle mennesker, også for barn i barnehage. Kunsthendelser kan gi barna et rom for undring og for å stille spørsmål gjennom utforskning og eksperimentering. En performativ kunstfaglig tilnærming der det ikke er bestemt hva utfallet vil bli, gir mulighet for dette.

Dette innebærer at kunstpedagogen utsetter seg selv for risiko, ved å ikke vite hvordan det kommer til å gå, hvordan det blir mottatt og hvor det vil føre oss. Evnen til å tåle risiko og usikkerhet har vi tidligere skrevet frem som en del av kunstpedagogens tverrestetiske kompetanse (Klungland & Liene, 2023a). Både vi og studentene kjente på spenning i forkant av papirhendelsene. Vi kjente blant annet på en spenning knyttet til at studentene ble ansvarliggjort på å bidra til innholdet i undervisningen. Studentene er med på å skape hva som skjer, og vi har ikke kontroll på utfallet. Kunstpedagogen må gi slipp på kontrollbehovet, og våge å stå i det som skjer. En av studentene trekker frem nettopp dette med å legge bort en klar plan, og gjerne en plan B, som en av de erfaringene som var annerledes i dette utviklingsarbeidet. Det overrasket henne hvor godt opplegget fungerte til tross for «ingen plan», som jo var planen. For å få til dette må pedagogen stole på det materialet som utforskes. Studenten beskriver også papirets mange muligheter som den største inspirasjonen fra vår performance lecture. Hun opplevde papirmaterialet som noe annet enn det det vanligvis brukes til, og dette vekket undring og nysgjerrighet for hva et så tilgjengelig materiale kan tilby. Dette handler dypest sett om å stole på kunsten, og på at den virker.

Vi har tatt utgangspunkt i en performance lecture, vi har eksperimentert med performance paper og vi spør hva en performativ kunstfaglig tilnærming kan gjøre. De metodiske invitasjonene til leseren underveis i teksten var ment å være performative og skape en forskjell ved at leseren fikk sanseerfaringer lignende dem vi inviterte studenter og deltakere til. Vi har invitert leseren til estetiske erfaringer gjennom å forflytte og bevege seg, berøre papir, høre lyden av papir, reise seg opp, høre sin egen stemme og kjenne sin egen pust. Sansende og skapende erfaringer som er grunnlaget for kunst.

Den performative kunstfaglige tilnærmingen kjennetegnes av at de tre rollene kunstner, pedagog og forsker ikke i utgangspunktet forstås som adskilt. De realiseres som adskilte fra hverandre, det vil si mer eller mindre fremtredende, i ulike situasjoner. For at en performativ kunstfaglig tilnærming skal holdes levende må de tre ulike rollene alltid være bevegelig til stede. Kunstpedagogen er både kunstner, pedagog og forsker.

Vår egen utøvende kunstneriske kompetanse i utforskningen med papir, det vi gjorde før det ble kunstpedagogikk, har stor betydning for den kunstpedagogikken det ble. Faren for kunstpedagogikken er om vi kun er pedagoger. Hvis vi alltid kun er pedagoger, ville vi ikke

satt oss på gulvet med papir. Vi ville ikke flyttet oss til et verkstedsrom. Kunsten står i fare for å tones ned for det pedagogiske. Vi kan klare å ivareta den kunstneriske intensjonen i en pedagogisk ramme. Det handler om hvordan vi forbereder undervisning og hvordan vi gjør undervisning. Gjennom en performativ kunstfaglig tilnærming vil det kunstpedagogiske være preget av å gjøre. Det største kunstpedagogiske potensial oppstår når kunsten holdes høyt i pedagogikken.

Avsluttende metodisk invitasjon til leseren

En lang og krøllet papirlinje kan ikke gjøres med skriftspråk. Vi ville så gjerne gi deg mer enn skrevne ord i formidlingen av vår performance lecture. Om du tok utfordringen, så takker vi deg for det! Om du ikke var klar for å rive papir før du begynte å lese, vil vi oppfordre deg til å gjøre det senere, alene eller sammen med barn. Fordi det ut fra studentenes erfaring kan berike kunstfag i barnehagen og åpne for opplevelser som setter spor.

Noter

1. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/drama.60.2.16>

Referanser

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2018). Posthumanist Performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. I C. Åsberg & R. Braidotti (Red.), *A feminist companion to the posthumanities*. Springer International Publishing.
- Biesta, G., Bøe, T. D. & Skregelid, L. (2024). *Being Human Today: Art, Education and Mental Health in Conversation*. Intellect.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling. Performativitet, kunst og metode*. Museum Tusulanums Forlag.
- Klungland, M. & Liene, A.-M. (2023a). Skape nye rom, ny tid og nye bevegelser: Tverrestetisk undervisning i kunstfag i barnehagelærerutdanningen. *Nordic Journal of Art and Research*, 12(2), 1-22. <https://doi.org/10.7577/ar.5131>
- Klungland, M. & Liene, A.-M. (2023b). Visuelle bilder i bevegelse: Å skape rom og tid i barnehagebarns lek og bevegelser med nøster. *Techne serien – Forskning i Slöjdpedagogik och Slöjdetenskap*, 30(2), 34-46. <https://doi.org/10.7577/TechneA.5177>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet, Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Laban, R. & Ullman, L. (2011). *Choreutics*. Dance Books Ltd.
- LeBlanc, N. & Irwin, R. L. (2019). A/r/tography. *Oxford Research Encyclopedia, Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.393>
- Oecd.org/education. (2024, 9. juni). OECD Home: Education. <https://www.oecd.org/education/>
- Skregelid, L. & Knudsen, K. N. (2022). *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Cappelen Damm Akademisk.

Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden: perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Fagbokforlaget.

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(0), 7-27.

<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative research: QR*, 146879412110274.

<https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Biografier

Anne-Mette Liene er førstelektor ved Fakultet for kunstfag/ Institutt for visuelle og sceniske fag ved Universitetet i Agder. Hun er utdannet førskolelærer og musikkterapeut, og har teaterutdannelse fra École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. Hun underviser i drama i barnehagelærerutdanningen, og har bred erfaring med tverrestetiske prosjekter som retter seg mot barn.

Monica Klungland er førsteamanuensis ved Fakultet for kunstfag/ Institutt for visuelle og sceniske fag ved Universitetet i Agder. Hun er utdannet førskolelærer med videreutdanning i norsk og kunst og håndverk og har flere års erfaring som lærer på trinn 1-7 i grunnskolen. Hun har master i kunstfag og doktorgrad i kunstfagdidaktikk, og underviser i forming i barnehagelærerutdanningen og kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Ann-Hege L. Waterhouse, Monica Klungland, Kari Carlsen, Hanne Kusk, Herdis Toft og Anne-Brit Soma Reienes

Fornemmelser for materialitet – Fragmentfortellinger fra forskning om materie, materialer, materialitet og skapende prosesser

Resumé

I denne artikkelen utforsker vi materialitet som felles omdreiningspunkt for vår forskning. Gjennom en postkvalitativ tilnærming med fragmentfortellinger fra egne forskerliv søker vi i artikkelen å «sy sammen et lappeteppe» av våre tenkninger og gjøringer knyttet til materialitet og betydninger det kan ha for vår forskning knyttet til barn. Artikkelen er en form for kartlegging og avmerking av elementer som skiller seg ut som viktige i vår forskning i et utstrakt materialitetslandskap. Teoretisk beveger vi oss i posthumane og nymaterielle landskaper med koblinger til poststrukturalisme, prosessfilosofi, antropologi, kunst og estetikk. Med agentiske kutt som visuelle og språklige hendelser fra vår forskning søker vi å skape innsyn og samtidig folde ut noe av kompleksiteten i materialitetsforskning. Artikkelen er også en eksperimentering med artikkelformatet i akademisk kontekst.

*At any rate, it is a question of surrendering to the wood, then following where it leads by connecting operation to a materiality, instead of imposing a form upon a matter...
(Deleuze & Guattari, 1987: 408).*

Nøgleord: barn; kropp; materialer; materialitet; postkvalitativ forskning; responsibility

Vi, kollektivet som forfatter denne teksten, er en gruppe forskere tilknyttet det nordiske forskernettverket *BLÆK* (Børn, Leg, Æstetik og Kunst) og interessegruppen for materialitet. I gruppen bringer vi inn forskjellige perspektiver, teorier, kunnskaper og interesser, men vi har noen felles omdreiningspunkter som knytter oss til tematikker som; barn (0-6 år), lek, estetikk og kunst. Vi kommer fra ulike utdanningsinstitusjoner i Danmark og Norge med forskjellig faglig forankring. Vi har (ut)forsket materialer og materialitet i tenkning og gjøring. «*We are discovering new ways of folding, akin to new envelopments, but we all remain Leibnizian because what always matters is folding, unfolding, refolding*» (Deleuze, 1993: 137). Vi er ikke opptatt av å samle oss om en måte, en tenkning eller ett perspektiv, men vil folde ut materialitet på ulike måter for å undersøke noe av kompleksiteten materialitet kan romme i forskning og skapende prosesser.

Denne artikkelen materialiserer seg gjennom en skapende prosess hvor det å undersøke hva materialitet betyr i vår forskning skrives frem gjennom små fortellinger og fragmenter fra våre forskerliv som agentiske kutt (Barad, 2007). Vi forstår agentiske kutt i denne sammenhengen som øyeblikksbilder, som kutt inn i våre pulserende forskerliv knyttet til materialitet som forskningsinteresse og kunstnerisk praksis. Gjennom kuttene kan vi trenge inn i ulike deler av materialitet som fenomen. «*Different agential cuts produce different phenomena*» (Barad, 2007: 175). Ved å gjøre disse kuttene i lag på lag av forskererfaringer og levd liv undersøker vi våre egne og hverandres fornemmelser for materialitet og skaper sammen nye forståelser av fenomenet. Når øyeblikksbildene fra våre ulike forskerliv settes sammen og vi leser dem gjennom hverandre, oppstår det nye fruktbare spørsmål og svar.

De ulike bidragene i artikkelen har blitt til ut fra en invitasjon til å skrive en kort forskerfortelling knyttet til spørsmålet: *Hva betyr materialitet i din forskning?* Fortellinger som sier noe om hva og hvor i dette utstrakte landskapet av forskning, praksiser, teorier og definisjoner av materialitet vi orienterer etter i vår forskning, og hvordan vi *gjør* materialitet i eget forskningsarbeid forskjellig. Forskerfortellingene tar utgangspunkt i noe praktisk som et materiale, en prosess, et kunstnerisk arbeid, håndverk, kropp, minner, en hendelse og språk, og forskningsteksten skapes gjennom tekst og fotografier.

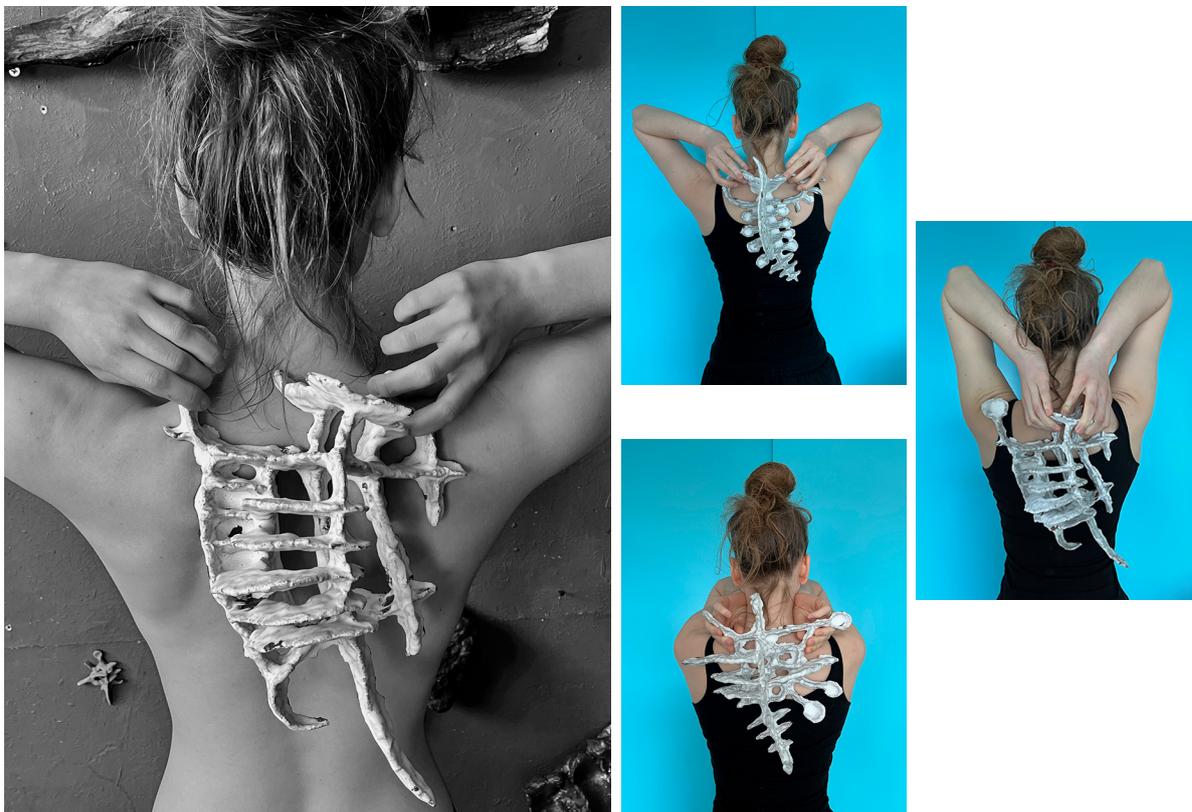
Vi beveger oss i et postkvalitativt landskap influert av Patti Lathers ytring om at postkvalitativ forskning er «*...an inquiry that might produce different knowledge and produce knowledge differently*» (2013: 65). I det ligger en invitasjon og oppfordring til å utforske ulike måter å forske på for å produsere forskjellig kunnskap. Å skrive for å undersøke (Richardson & St. Pierre, 2008) er en inngang til forskning hvor tekstskepelsen ikke handler om å beskrive forskningsprosesser, funn og resultater, men hvor skrivingen blir til selve metoden for undersøkelsen i samspill med teori, empiri, minnedata, kunstneriske prosesser og materialiteter våre forskerkropper er innvevde i. Å samskrive en artikkel med seks forfattere og ulike perspektiver er for oss en eksperimentering med forskningstekst og en undersøkelse av hvordan vi kan skrive akademiske tekster forskjellig (Honan & Bright, 2016; Myrvold, 2023). Inspirert av artikkelen *Infantmethodologies* (Tesar et al., 2021) forsøker vi gjennom denne teksten å skape en mangefasettert forskningstekst. «*The post qualitative inquirer does not know what to do first and then next and next*» skriver Elisabeth St. Pierre (2018: 604) og viser til Deleuze og Guattaris (2017) oppfordring om å eksperimentere. Denne teksten blir til som et lappeteppes (patchwork) «*...piece by piece construction*» (Deleuze & Guattari, 1987: 554) gjennom en sammenstilling av ulike fragmenter som til sammen folder ut noe av kompleksiteten knyttet til materialitet som forskningsinteresse. En prosess som er

rhizomatisk, utforskende og undersøkende. Deleuze og Guattari skriver om konstruksjonen av lappetepper som uten et senter, men hvor lapper (enheter) settes sammen og samvirker mer som tekstur enn struktur. Med lappeteppemetaforen utforsker vi en ikke-lineær tekst som bryter med den tradisjonelle IMRAD-strukturen (innledning, (teori), metode, resultat, analyse og drøfting) som anvendes i svært mange vitenskapelige artikler. Vi undersøker vårt spørsmål i virkningen av de sammensatte tekstene og den tekstur artikkelen skaper med ulike fortellinger, perspektiver, fotografier og hendelser. Teksten er skrevet frem i «... *an amorphous, nonformal space ...*» (Deleuze & Guattari, 2017: 554) og kan tenkes som en amorf tekst, produsert uten fast struktur, men som likevel fremstår som et helhetlig stykke akademisk skrivearbeid. Teksten er bundet av tidsskriftets invitasjon (som inviterer til anderledesskriving) og rammer, men vi tar oss likevel til rette med vårt artikkel eksperiment drevet av et aktivistønske om å utvide rammene for hvordan vi kan skrive frem og formidle tenkning om forskning gjennom et forskerfellesskap.

We will therefore define the artisan as one who is determined in such a way as to follow a flow of matter, a machinic phylum. The artisan is the itinerant, the ambulant. To follow the flow of matter is to itinerate, to ambulate. It is intuition in action.
(Deleuze & Guattari, 1987: 409)

Etterklang

Av Anne-Brit Soma Reienes



Danser Rebekka Andresen med mine keramiske former «Forsnakkelser mellom språk og kropp». Foto: ABSR

Som kunstner arbeider jeg hovedsakelig med materialbasert kunst. Denne forskerfortellingen springer ut fra min levde posisjon som leirekunstner, forsker og lærer. I mitt fag knyttes materialitet til leirens vesen, bløthet, tørrhet og tyngde. Skitt og søle. Den er jord og kropp, kultur, symbol og søken. Konseptuelt kan kritiske undersøkelser av kontekster for produksjon og herkomst av innhold i glasurer være et mål. Kobling mot kulturer som har vært og som er, utgravninger og utpakking av *the material flow* (Deleuze & Guattari, 1987; Ingold, 2011)

Fortellingen er et utsnitt, en autoetnografisk framskrivning av førspråklige fornemmelser gjennom konkrete praksiser. Den handler om hvordan de skjøre, hvite formene oppstod og om samarbeidet med min datter, Rebekka Andresen, som er samtidsdanser. Hennes intra-ageringer (Barad, 2007) med plastisk leire (*Embodied imprint*, 2018) og hard keramikk utvider tankefeltet mitt. I teksten kobler jeg meg på hennes erfaring med begrepet *etterklang*, som akse. *Forsnakkelser*, verket jeg skal fortelle om, springer ut fra den *etterklengen* som jeg åpner for i min intuitive og intensjonelle samhandling med materialet.

Hva kommer til syne gjennom mine verk, hvilke tilblivelser trer fram for andres blick gjennom materialet? Modellerer jeg et språk gjennom leire og skriver om det? Henter inn teorier som *er* om noe som *er*? Min undring over hvordan materialbasert samtidskunsthåndverk kan kobles til teorier om materialitet som begrep og fenomen knitrer, knirker og dirrer. Post-teorier fra ulike disipliner sildrer gjennom mine leireartikulasjoner.

Forsnakkelser kommer etter flere år der jeg modellerer fliser med relieff og setter dem sammen til keramiske vegger i stort format. Over flaten modellerer jeg linjespill og fester flatklemte leirepølser til overflaten som skrift over ark. En dag oppstår en bestemt fornemmelse av at linjene skal bevege seg ut av flaten og modelleres friere, være lekende i rom. Jeg tar leire med ut. Det er sommer. Jeg trekker pusten dypt. Øyeblikket som oppstår, er intenst. Fingrene løper av gårde med sin haptiske persepsjon (Ingold, 2018), plukker, napper og river små biter av leire fra en større klump. Formulerer og tegner linjer i leire på arbeidsplaten og opp i rom, helt til formene ligner tegn fra et språk ingen kan tyde, men oppleve gjennom sansene. Det skjer fort. Jeg blir lattermild og kaller dem forsnakkelser. Jeg modellerer videre i dette nye språket, og når dagen er over, har jeg laget syv former. De er frie og lekne. De er seg selv nok og jeg gjentar prosessen. I utstillingsrommet får ni forsnakkelser plass på en dypgrønn vegg. Folk som kommer på utstillingen *Under månen* (2021) sier formene ligner samiske eller kinesiske tegn, gråhvite former du finner i strandkanten eller i skogen. Fiskeskjellet. Knokler fra en sau. Et språk fra et sted ingen har vært. Terra inkognito. De er (Calvino 1992) usynlige byer. Dette allmennmenneskelige forbløffer meg, forsnakkelsene vekker rester av alt, rommet formene fyller både snakker og inviterer. Alt som er drømmer, som er tidsaldre og materie. I sin keramiske hardhet inviterer de det håndgripelige og ukjente, som noe som puster og berører.

Etterklang er danserens øvelse, en rutine der hun danser ut rester av gjennomstrømminger, inntrykk og avtrykk. En del av samtidsdanserens utdanning er å bli kjent med begrepet etterklang. Å danse ut det kroppen samler opp gjennom døgn med studier og liv. Poesien i begrepet er fattbar, den er overførbar til måten *forsnakkelser* er bygget opp på. En synliggjøring av det som allerede finnes ... spontanskraft ... Jeg ser hun nærmer seg objektene. Griper dem. Hun undersøker måter å holde de skjøre formene mot kroppen. Begrepet etterklang dukker opp i meg. Det blir en metafor for mine språkliggjøringer gjennom leire, mine materialbaserte artikuleringer. Danseren forbinder og kobler seg til formen. Heiser den forsiktig opp med myke armer og senker den langsomt ned, bak hodet, og lar den hvile øverst mot ryggstavlen. Dette irreversible, stive, lettknuselige og skjøre objektet, så langt borte fra den plastiske, uknuselige og formbare, dansbare leiren. Som skjelett utenpå muskler og hud. Som en tvilling, en vinge, en mytisk figur og et rituellet objekt. Å fange etterklang i leire, er kanskje å finne tegn for kroppslige tilstander gjennom intuitiv modellering. Jeg kan ikke tie. Jeg skriver for å oppdage det jeg ikke vet. Jeg modellerer min væren i verden med jord.

Jumping, first of all an elemental part of running, constitutes the second bodily pleasure after breathing, after the rituals of early childhood and the joy of our first steps.
(Serres, 2018: 316).

»Hey, min mormors mave er en trampolin!«
Brug af metaforer og animisme i legeprocesser
Av Herdis Toft

Hvad sker der i legeprocesser? Som fx denne: En voksen ligger på ryggen og en legetøjsfigur, som et barn holder i hånden, hopper op og ned på den voksnes mave. Barnet vender sig mod de andre børn og udbryder: »Hey, min mormors mave er en trampolin!«.

Erkendelsen af, at non-humane *materialiteter* fysisk og mentalt sammenfletter sig med de humane gennem sympoetiske, samskabende processer i fletværk gør os opmærksomme på, hvordan de fortsætter med at flette og filtrere sig sammen og forbinde sig med andre materialiteter i et uendeligt *flux*. Men flux-oplevelsen rejser paradoksalt nok et behov for at analytisk fordybe sig i, hvad der sker i en konkret praksis, for eksempel ved at spørge: Hvordan kan det æstetiske begreb om *metaforer i brug* afdække en underliggende *animisme* i mindre børns legekulturelle praksis?

Animismeforestillinger kendes fra klassisk folkloristik (eventyr, myter, fabler m.v.) og udviklingspsykologi (Piaget, 1923), og re-fortolkes nu i et nymaterialistisk perspektiv (Haraway 2016; Ingold 2000). Det har ført mig frem til den hypotese, at nye metaforer opstår i sproget, når der i leg sker en æstetisk sammenfiltrering af materialiteter, som for eksempel af human krop og figurativt og non-figurativt legetøj og rumlige elementer som vægge, gulve, trampoliner osv. Videre, at denne metaforisering, er et af særkenderne ved børns animistiske legekultur. Og videre endnu: at brug af metaforer/animisme kendes hos både voksne og børn, og altså ikke er en hverken primitiv eller barnagtig måde at opleve verden på, men snarere en mulig vej til at overkomme den dualistiske tænkning, som både globalt og mentalt truer økosystemerne. Som så ofte før set, så begynder det hos børnene og fremtræder tydeligst i deres leg.

Når vi undersøger en legeproces, kan vi ikke blot benævne samskabende legedeltagere ved deres hverdagslige navne. I leg fiktioniseres alle navne og betegnelser, hvorfor vi må vende os mod æstetisk teori for at få greb på processen. Figurbegrebet byder sig til. Lad os kalde humane figurer som fx børn for *figuranter* og non-humane figurer som fx Spiderman eller en trampolin for *figuriner* for at understrege, at dette er leg, dette er en intra-aktion, hvor ingen af deltagerne agerer solo, men alle agerer i samspil med hinanden. Som legeprocessen skrider frem ser vi, hvordan det ikke er muligt at opretholde den analytiske skelnen mellem forskellige slags figurer, men forsøget på alligevel at gøre det kan føre til ny erkendelse af legens æstetiske væsen.

Figuriner (ofte i form af statuetter eller såkaldte legetøjsfigurer) er tredimensionelle figurer, der 'forestiller' og navngives som legedeltagere, sådan som vi fx kender det med såkaldte legetøjsfigurer som Spiderman og Monster High-dukker. I det følgende opsummerer jeg, hvor kompliceret et fletværk, der er tale om i eksemplet ovenfor:

- Det er sommer. *Figuranten* 'mormor' ligger helt stille på ryggen på legescenen 'en græsplæne', mens *figuranterne* 'børnebørn' leger ivrigt rundt om hende.
- I hænderne holder to af 'børnebørns'-*figuranterne* nogle *figuriner*, der er navngivet som 'Spiderman' og 'Superman'.
- En tredje af 'børnebørns'-*figuranterne* er 'klædt ud' som en *figurine*, der er navngivet 'Wonder Woman', og som holder en *figurine*, navngivet som 'Draculaura', i hånden.

- En fjerde 'børnebørns'-*figurant* holder med den ene hånd en *figurine*, der er navngivet 'Tornerose', som holder en *figurine*, navngivet som 'den magiske tryllestav', der holdes af *figurinen* 'Tornerose's hånd, der holdes af *figurantens* anden hånd.
- I løbet af legeprocessen hopper *figurinen* 'Draculaura' op på *figuranten* 'mormors' mave, og bliver ved med at hoppe højere og højere, alt mens 'mormors' mave også hopper op og ned.
- *Figuranten* udklædt som 'Wonder Woman' bliver barnebarnet, der jublende råber til alt og alle og enhver på græsplænen: »*Hey, min mormors mave er en trampolin!*«.
- Snart ophører alle former for scenografi og koreografi, idet alle – figuranter såvel som figuriner – går i gang med at bruge mormors mave som 'trampolin'.
- Legen afbrydes, da 'mormor' rejser sig op som mormor, hvorefter 'børnebørnene' som børn løber hen til en nedgravet trampolin-*figurine* i hjørnet af græsplænen, og hopper rundt i en kaotisk sammenfiltrering af humane og non-humane materialiteter.

Brug af metaforer i legeprocesser knytter sig ofte til en navngivningspraksis: Nu siger vi, at du er Spiderman, og så er jeg Wonder Woman, og så kommer Tornerose og ... Denne udsigen, denne metakommunikation, disse metaforer, denne form for animisme illustrerer, hvordan livet – og legeprocessen – folder sig ud som «...*field of relationships within which different beings emerge with their particular forms, capacities and dispositions*» (Ingold 2000: 145). Animisme, her konkretiseret gennem brug af metaforer, er et sprogligt/lingvistisk/kognitivt udtryk for, at relationer mellem humane og non-humane legedeltagere grundlæggende er baseret på *lighed* – fx på lighed mellem en human mave og en non-human trampolin, fx på lighed mellem figuranter og figuriner i eksemplet her. Der er ingen skarp adskillelse mellem disse, de bidrager hver især til, at legen som proces kan igangsættes og udvikle sig.

Legeprocesser er af æstetisk karakter, og de er i dybeste forstand demokratiske – set i et performance-perspektiv (Rancière 2006; Toft & Rüsselbæk Hansen 2017; Toft 2021).

Matter, like meaning, is not an individually articulated or static entity. Matter is not little bits of nature, or a blank slate, surface, or site passively awaiting signification; nor is it an uncontested ground for scientific, feminist, or Marxist theories. Matter is not a support, location, referent, or source of sustainability for discourse. Matter is not immutable or passive. It does not require the mark of an external force like culture or history to complete it. Matter is always already an ongoing historicity.
(Barad, 2003: 821).

Lin(jer) på lin

Av Monica Klungland



Broderte lin(jer) på lin realisert i respons til vakkert tekstil av lin, realisert i respons mellom hendenes bevegelser og veven, realisert som respons til spoler med vakkert lingarn.

Foto: Monica Klungland

I mitt studio, et lyst og trivelig rom med takvinduer i loftsetasjen i eget hjem, står spoler med veggarn i ulike kvaliteter fint stilt opp på reolen. Blant disse finnes spoler med ettråds, tynt bleket lingarn som jeg har funnet i en restekasse fra et nedlagt veveri. Det tynne, hvite lingarnet har stått på hyllen i flere år, og jeg har tenkt at jeg en dag vil bruke det til noe vakkert. Jeg har holdt spolene i hånden, og fingrene har følt garnet. Det sterke, skarpe og blanke garnet skulle få komme til sin rett i veven min.

Spolene med lingarn er materiale (av) materie. Materie forstått som et dynamisk uttrykk for, eller artikulering av, verdens intra-aktive tilblivelse (Barad, 2007: 392). Intra-aktiv tilblivelse betyr at ikke noe eksisterer forut for skapende hendelser. Spolene er ikke gjenstander eller materialer som er avgrenset fra og uavhengig av sin historie. De har blitt til og har fått betydning i en performativ, verdensskapende praksis, i en tekstilindustri som ikke lengre er liv laget i Norge, og nå står de i mitt studio og åpner for nye muligheter

I min vevepraksis lager jeg ofte bruksting som kan pryde hjemmet eller gis bort som gaver. I min forskerpraksis undersøker jeg kunsthøgskolepraksis. Jeg argumenterer for at styrken ligger i det vi ennå ikke vet (Klungland, 2021: 167), det som kan bli, men som vi ikke kan forutse.

Min kunstfagdidaktiske forskning sammen med barn ble til inspirasjon i møtet med de vakre spolene med lin. Jeg skulle ikke lage noe bestemt, annet enn vakkert tekstil av lin.

Det var ikke uten motstand, men i responser mellom garnet og meg kom veven omsider opp, og skyttelen i gang. Det tynne, hvite lingarnet filtret seg med min forskning, og åpnet seg mot min respons: «*The very nature of materiality is entanglement. Matter itself is always open to, or rather entangled with, the 'Other'*» (Barad, 2007: 393). I denne sammenfiltringen var garnet og jeg tett forbundet i en håndverkspraksis med etablerte og tradisjonsrike handlemåter, på samme tid som det var ubestemt hvordan akkurat denne veveprosessen ville spinnes ut.

Tankene vandret mens den rytmiske veveaktiviteten foregikk. Det var så utrolig fint tekstil som vokste frem. Gjennomsiktig. De tynne, tynne trådene i renning og innslag. Jeg kunne se gjennom tekstilet, og se rikdommen i rullen som vokste. Flere meter med lin som ble til i bevegelsene mine med veven og garnet. Tekstil som kunne brukes til noe, men som ikke var bestemt til bruk.

Det ligger lag av etikk i materielle tilblivelser (Barad, 2007 s. 391). Mennesker og annen materie er alltid og allerede ansvarlige til den eller det vi er sammenfiltret med (Barad, 2007: 393). Mine bevegelser med skyttelen var respons til renningen i veven, og det nydelige, sarte tekstilet var respons til mine bevegelser: «*Responsibility – the ability to respond to the other (...)*» (Barad, 2007: 392). Evne til respons er ikke forbeholdt mennesker. Det er et kjennetegn ved materialitet.

Det slo meg helt plutselig mens jeg satt i veven. Jeg vil brodere linjer på tekstilet. Linjer på lin. Helt enkle kontursting, og linjer som følger hverandre. En enkel linje som følger på neste linje. La linjene bli til som respons til hverandre. La broderiet bli noe jeg kan hvile i, bare la linje følge linje og se hva som skjer. Tittelen sto klart for meg, (lin)jer på lin. Det jeg ennå ikke visste, det som kunne bli, men som jeg ikke kunne forutse, var med ett realisert: «*Intra-actions effect what 's real and what 's possible, as some things come to matter and others are excluded, as possibilities are opened up and other foreclosed*» (Barad, 2007: 393). Tanken om lin(jer) på lin var realisert i en intra-aksjon hvor mangfoldet av sammenfiltrede relasjoner ble dannet på nytt (Barad, 2007: 393-394), og nye muligheter for handling og ansvarlighet åpner seg når nålen stikkes i det nydelige tekstilet og de første konturstingene tegnes.

Min forskning sammen med barn (Klungland, 2021; Liene & Klungland, 2023) inspirerte skapelsen av lin(jer) på lin. Realiseringen av lin(jer) på lin åpner nye muligheter for handling og ansvarlighet for meg som forsker og underviser i faget kunst og håndverk. Jeg skaper formidlingsfelleskap for studenter, som siden skal skape kunstmøter og materialmøter for skolebarn og barnehagebarn. Min nærhet til materialet lin, og mine egne erfaringer med det uforutsette og ikke planlagte i den skapende prosessen, filtrer seg sammen med den undervisning jeg gir studentene. I neste runde vil det bli skapt formidlingsfelleskap for barn, med kunst og materialer, som inviterer til gjensidig respons og holder mulighetene åpne for det vi ennå ikke vet.

(...) kunstens tilblivelser er materielle, der de uutgrunnelige kreftene berører og griper inn i livet, der livet blir foldet over seg selv for å omfavne sin kontakt med materialiteten, der alle og enhver utveksler partikler med andre for å bli til noe mer og noe annet enn seg selv.
(Grosz, 2019: 45).

legende æstetiske processer. Turene er inspireret af vandringsperformances, skattejagter og af vandringsbaseret forskning (Truman & Springgay, 2016; 2018). Det er en a-r-t-ografisk undersøgelse (Myhre & Waterhouse, 2023) med udvikling af et forundringskort, som både er et kunstværk, et kunstpædagogisk materiale og et legeredskab.

Den a-r-t-ografiske udforskning er udført i samarbejde med Pia Vinther Dyrby fra Videnskab.dk på vegne af Forskningens Døgn som Uddannelses- og Forskningsministeriet står bag, og collagekunstner Klara Espersen. Vi arbejder kollektivt på tværs af faggrænser i et inspirerende samarbejde omkring kunst, pædagogik og forskning forankret i forskning indenfor kunstpædagogik og legende æstetiske processer. I vores arbejde har vi tegnet, klippet, skrevet og diskuteret. Kunst har potentialer til at ændre vores måder at leve, tænke og føle, og kunst kan skabe bevægelse og forbindelser (Kontturi, 2018). Collageværket vokser frem, forandrer sig og påvirker og påvirkes af vores kunstpædagogiske drøftelser. Kunstværket bliver et forundringskort, som fabulerer over nærmiljøer til alle børnehaver. Når børnehaven syer deres tre knapper på værket, og indtager det med leg bliver det til et unikt værk. På kortet er en rute aftegnet med en klassisk fortællestruktur der lægger op til eventyr og udforskning af hjem-ud-hjem, her med børnehaven, tre stop på en rute og tilbagevenden til børnehaven.

Som legeredskab tages kortet med på tur og inviterer til udforskning og eventyr. De ni ture kan give inspiration til oplevelser undervejs, som synliggøres med filtbrikker som børnene hæfter på kortets knapper i løbet af turen. Samtidig tager turene form efter det, børnene møder og bliver optaget af undervejs. Som kunstpædagogisk redskab inviterer kortet pædagoger til at arbejde med kunst, legende æstetiske processer og forundring. Dette bygger på min afhandling om kunstpædagogik og legende æstetiske processer (Kusk, 2023). Turforslagene er inddelt i tre natur-ture med en økocentrisk tilgang til æstetik (Kusk, 2022), tre skulptur-ture baseret i en kunstpædagogisk tilgang med fokus på kunstnydelse og møder med skulpturer i nærområdet og tre lyd-ture med en legende æstetiske processer, knyttet til lyd. Materialet indeholder et hæfte der introducerer til forundringskort, forundringsture, brikker og til tænkningen bag materialet.

I det a-r-t-ografiske samarbejde omkring materialet skaber vi et materiale, der appellerer til en legende og verdensvendt tilgang til æstetiske processer, hvor børnene selv er undersøgende, udforskende, lydhøre og omsorgsfulde i forhold til omverdenen og materialitet. En del af den pædagogiske tænkning bag materialet er desuden formidlingsfællesskaber omkring oplevelserne på turene, hvor børnene kan dele med andre børn, pædagoger og forældre, hvad de har oplevet. Kortet kan hænges op i børnehaven sammen med fotos, materialer med mere fra turene som inspiration til samtaler, leg og øvrig udforskning. Ruten på kortet kunne også være en visualisering af den a-r-t-ografiske forskningsproces, med legende og eksperimenterende afprøvning af materialer i tilblivelse. Forundringskortets tilblivelse og bevægelse fortsætter i legen, og spiller sammen med de forskellige materielle og immaterielle omgivelser på forundringsturene.

STEDER OG FORTÆLLINGER

Turen giver børnene mulighed for at møde og udforske kunst i nærområdet. På turen er der fokus på skulpturen og dens omgivelser, og børnene får mulighed for at udforske steder og fortællinger om skulpturen og at lege videre med at skabe deres egne steder og fortællinger.



Kom godt i gang



Brug turbeskrivelserne sammen med kortet og brikkerne til at tage på opdagelse i jeres nærmiljø. Turene er bygget op som et klassisk eventyr med en bevægelse mellem hjem-ude-hjem, hvor I drager ud i verden for at opleve og vender hjem med nye erfaringer. Turene indeholder idéer til tre poster. Den første post lægger op til at få gang i sanserne, den anden til udforskning og fordybelse, og den tredje post er et kort stop, hvor I kan lægge mærke til, hvilken inspiration I tager med jer fra turen.

SÅDAN GØR I

1. Vælg en tur, I gerne vil på. Alle turene passer til kortet.
2. Vælg selv en rute og de steder I vil gøre til en post på jeres tur.
3. Gå på opdagelse med inspiration fra turbeskrivelserne.
4. Brug kortet som en legende ramme for turen og brikkerne til at tale om turen og til at sætte på kortet undervejs.
5. Når I er tilbage igen, kan I hænge kortet og brikkerne op, så I kan genkalde jer turen, dele jeres oplevelser og lege videre med inspiration fra turen.

En del af en skulptur-tur, med opfordring til at børnene genkalder sig turen, deres oplevelser og leger videre med inspiration fra turen.

Link til materialet: <https://forsk.dk/laeringsunivers/tag-pa-forundringstur-og-styrk-borns-aestetiske-oplevelser-i-bornehaven>

It matters which stories tell stories, which concepts think concepts. Mathematically, visually, and narratively, it matters which figures figure figures, which systems systematize systems (Haraway, 2016: 101).

Jord og luft – leire og vind

Av Kari Carlsen



Foto: Elisabeth Selmer, Truls Corneliussen og Kari Carlsen

De fire elementene, jord, luft, ild og vann er bejublet og begrublet av mange siden oldtiden. Materielle, kunstneriske og åndelige aspekter og filosofier er beskrevet, utviklet og formidlet med utgangspunkt i disse, og med høyst ulike perspektiver. Enkelte kan synes svermerisk luftige, andre mer jordnære. Hvorfor starter jeg denne korte fortellingen om kulturelle praksiser her?

Fordi mine hjertematerialer er leire og vind, er jord og luft. Mitt pedagogiske og forskningsmessige imperativ i arbeid med 0-6-åringene og deres pedagoger er: Merk verden og lær den å kjenne. Dette er ikke mulig uten kontakt med materialene, med selve materien; fingrenes trykk og leirens plastiske motsvar, håndens grep i dragesnoren og vindens luftige mottrekk.

Mine materialutforskinger, konstruksjonsarbeider og lekende samvær med leire og vind er forankret i barndommens opplevelser og møter med silende sand, vann og jord, med vinden på en strand og bladene som suser av sted og bremses av edderkoppnettet jeg ikke kan se. Disse naturfenomenene jeg opplever, som jeg søker å komme nær og forstå, så jeg kan utvikle mitt håndverk og min kunst, skapende med materialene. Dette er min rikdom som jeg møter barns, studenters og barnehagekollegers egne utforskinger med. Dette er det arsenal av kroppsliggjort kunnskap og lidenskap som gjør meg til lærer, veileder og samspiller, en som inviterer inn til materialmøter, utforskning og refleksjon.

Mitt pedagogiske hjerte ligger i utgangspunktet hos John Dewey og hans *Art as Experience* (1934/2005). Det dunker rytmisk videre sammen med Tim Ingold i *Making* fra 2013 og mange av hans senere skrifter. Mitt handlende samvær med materialene og med naturen omkring meg flettes sammen med Karen Barads fysiske og filosofiske posthumanistiske posisjon blant annet fra 2008, og der posthumanismen tar vare på det menneskelige perspektivet, slik Ann-Hege Lorvik Waterhouse beskriver det i sin avhandling *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* (2021). Det handlende, undrende, lærende mennesket er til stede i verden og sammen med verden, men ikke herskende over verden.

Det som starter som gleden over materialene, over leire som lar seg forme av mine hender og over vinden som manifesterer seg som kraft og løfter dragen høyt, og meg litt fra underlaget, blir til erkjennelse av min plass i denne helheten. Ikke bare intellektuelt som økologisk kunnskap, men følt og opplevd – jeg hører sammen med dette, er en del av dette.

Formidling av denne tilhørigheten gjennom formende handling MED materialer skjærper det forskende blikket og interessen for hvordan barn forholder seg til jord, vann, luft og ild; når leire graves opp av grunnen, blandes med vann, tørkes i luft og brennes i ild til keramisk form. Eller når Gazas 11-åring, midt i grå ruiner blant murblokker og fortvilelse bygger en drage sammen med vennene. Vinden i håret og dragen i luften gir glede og håp, gir tilhørighet når ikke noe annet finnes lenger¹.

Med dette utkrystalliseres det estetiske som etiske handlingsmuligheter. Forståelsen av samhandlinger mellom barn og omgivelser, mellom kunstnerisk utøvelse og håndverk som involverer materialer, framstår ikke som ulike sfærer der ansvar for overlevelse hører til en sfære, mens leken, kunsten og kunnskapen hører til andre og de materielle vilkårene til noe tredje. Det materielt tilstedeværende, forståelser av hva dette gjør og betyr i samspill med oss, og ansvaret for verden filtes sammen i Barads ethico-onto-epistem-ology (2007, side 90). Dette gir oss som forskere et etisk imperativ til å ta stilling fordi vi er medskapere av kunnskap, sammen med verden, med materialene og med barna der de er.

No matter how much our own species preoccupies us, life is a far wider system. Life is an incredibly complex interdependence of matter and energy among millions of species beyond and within our skin. These Earth aliens are our relatives, our ancestors, and part of us. They cycle our matter and bring us water and food. Without 'the other' we do not survive.
(Margulis, 1998: 11).

Jordfortellinger

Av Ann-Hege Lorvik Waterhouse

*mater, mor, materie...
flytende, flyktig, fast, solid
randsoner og bølgebrytning
kropp, hud, tekstur
tid, øyeblikk og evigheter...
vindberøring og jordfortelling*



Utforsking med skinkelerret, vann, bevegelse og speilinger. Foto: Ann-Hege Lorvik Waterhouse

«I am committed to art science worldings as sympoietic practices for living on a damaged planet» skriver Donna Haraway i boka *Staying with the trouble. Making kind in the Chthulecene* og viser til et foredrag av Carla Hustak og Natasha Mayers (2016: 67). Art science worldings (Haraway, 2015: 76) er kanskje det jeg gjør i mine utforskinger med

skinkelerret, naturkrefter og fenomener. Utforskende og skapende handlinger med materie, materialer og materialitet. Hendelser som produserer forbindelser, tenkning og engasjement som forplikter og kaller på respons i form av jordfortellinger. Hendelser som kan tenkes som korrespondanse. Å korrespondere med verden «... *is not to describe it, or to represent it, but to answer to it*» (Ingold, 2013: 108). Å svare til verden har i seg både etiske og estetiske implikasjoner, ... og hvordan kan vi leve på en skadet planet?

Inspirert av Donna Haraways (2016) begreper *gaiastories* (jordfortellinger) og *earthbound* (jordbunden) vil jeg fortelle om jorda materialer² (Waterhouse, 2021), ett aspekt ved materialitet som preger min forskning, undervisning og kunstneriske praksis. Haraway viser til Bruno Latour (2017) når hun skriver, « (...) *Latour argues that we must learn to tell 'Gaia stories'. (...) Those who tell Gaia stories are the 'Earthbound', those who eschew the dubious pleasures of transcendent plots of modernity and the purifying division of society and nature*» (2016: 40-41). Å utforske jordmaterialer i skapende prosesser er en inngang til å fortelle jordfortellinger og kan ses som en form for økorelasjonell estetikk.

Vi lever i den antropocene tid preget av kapitalistisk profittjag og rovdrift på naturressurser som har ført til massive ødeleggelser av vassdrag, skoger og landområder. En tid hvor menneskelig aktivitet forstyrrer økosystemer og utrydder dyre- og plantearter, skaper tørkesituasjoner, hungersnød og migrasjonsbølger. Når barn og unge i dag læres opp til å ta ansvar for klima og miljø er det i stor grad med en romantisk ide om at de skal redde jorda, mens det i realiteten handler om å opprettholde et livsgrunnlag for mennesker og mer-enn-menneskelige organismer. Den største trusselen mot menneskelig eksistens på jorda er vår egen akselererende rovdrift på jordas ressurser. Gaia overlever

«*Haptic engagement is close range and hands on. It is the engagement of a mindful body at work with materials and with the land, 'sewing itself in' to the textures of the world along the pathways of sensory involvement*» (Ingold, 2011: 133). Dette sitatet av antropologen Tim Ingold har fulgt meg i min forskning og kunstneriske praksis i mange år. For meg handler dette sitatet om et kroppslig og sanselig engasjement som oppstår i en skapende prosess med materialer i det som Lodalen (2023) omtaler som naturkulturelle relasjoner med referanse til Haraways (2003) begrep *natureculture*. Jeg er opptatt av det som oppstår i relasjoner mellom materialer, steder og den som skaper. Den som lytter stiller seg estetisk og affektiv åpen (Bennett, 2010) for det som oppstår, ... og til det materialer tilbyr.

Jeg har så langt tilbake jeg kan huske «...*sydd meg selv*» inn i verdens teksturer gjennom et kroppslig, skapende og haptisk engasjement med materialer og steder. I lek som barn, i studier som ung, og i arbeidet som forsker og lærerutdanner i dag. Vi kan lære av barn (og egen barndom) og deres utforskning av materialer, som sand, vann, pinner, kongler, stein, leire, planter, blader, mose, lav, tang, skjell osv. Observer og lær av hvordan barn skaper seg selv og verden i relasjon til jordmaterialer i utforskning og lek! Som jordbundne forteller de jordfortellinger. Det handler ikke om å fortelle historier om jorda, men med jorda som materialer, steder, fenomener og relasjoner. Lek, utforskning og skapende handlinger med jordmaterialer kan bidra til å danne økorelasjonelle forbindelser, haptisk engasjement og en påminnelse om at vi selv er natur og materie, handlende og skapende i verden hvor natur og kultur er sammenfiltret i naturkultur. Å utforske steder og stedlige materialer, teksturer, former og fenomener er i handling jordfortelling ...

Bunnfall

Når vi vender tilbake til spørsmålet om hva materialitet betyr i vår forskning så er det noe som fremstår substansielt, tyngre og mer grunnleggende enn andre elementer. Noe legger seg som bunnfall i destilleringen (Waterhouse, 2021) av fortellingene og samler seg som opphopninger av teoretiske, metodologiske og etiske omdreiningspunkter som kobler fortellingene til hverandre.

Når vi har gått sammen i en interessegruppe knyttet til tematikken materialitet er det innlysende at vi har noe til felles, men gjennom denne skrivende undersøkelsen har vi orientert oss i hverandres landskaper og funnet flere felles og forskjellige omdreiningspunkter. Vi vet noe mer om hvem vi er, hva materialitet gjør i vår forskning og hva mer vi må undersøke. Vi skriver ikke bare for oss selv, men ønsker med denne teksten å sette fart i tenkning om materialitet knyttet til forskning som berører barn, kunst, materialer, estetikk og skapende prosesser. Spørsmål som kan produsere diskusjoner, samtaler, forslag og nye spørsmål blant andre forsker, kunstnere, lærerutdannede og pedagoger.

Teoretisk og metodologisk slam

Det er kanskje overaskende at vi bringer inn ordet slam som kan produsere negative assosiasjoner, men i geologisk sammenheng er slam et ord for finkornete sedimenter slik vi finner det i dannelsen av leire og bergarter. Slam dannes av isbresmelting og vannets bevegelser i elver og bekker som skaper friksjon mellom stein og berg hvor steinpartikler skures løs og driver med vannet. Ved elvemunningen danner disse fine partiklene slam som inneholder en mengde mineraler som bidrar til å produsere fruktbar jord. Slam er materie i bevegelse og materie som danner grunnlag for nye prosesser i naturen. Som metafor tenker vi slam som næringsrike avleiringer i arbeid med teori og praksis, med gjøren og tenkning. Så hvilke fruktbare tankeavleiringer oppdager vi gjennom våre fortellinger?

I fortellingene kobler vi oss til teorier, begreper, konsepter og metaforer. Vi kommer innom begreper som materialitet, materiell, materiale og materie, begreper som både er sammenfallende og forskjellig. Forskjellighet bidrar til det mangfoldige og nyanserte i undersøkelsen av materialitet. Ikke som hva materialitet er, ...men heller hvordan materialitet produserer.

Vi kobler oss til tekster skrevet av Karen Barad, Donna Haraway, Gilles Deleuze og Felix Guattari, Tim Ingold, Jane Bennet, John Dewey, Bruno Latour, Michel Serres og Elisabeth Grosz. Dette er et knippe av filosofer, biologer, antropologer, feminister, fysikere og psykiatere. Teoriene er forankret i poststrukturalisme, postkvalitativ forskning, tekster om performativitet og materialitet innen posthumane og nymaterielle perspektiver. I tillegg kobles materialitet og vår forskning til estetisk teori.

Begreper som vibrant matter (Bennett 2010), entanglement og intra-actions (Barad 2007), assemblager (Latour 2005), sympoiesis og Gaiastories (Haraway 2016), korrespondanse, making og haptic engagement (Ingold, 2011) settes i bevegelse i møte med våre tenkninger, handlinger og skapende prosesser. I denne opphopningen av begreper og teorier dannes det et landskap, et terreng som viser hvor vi er orientert, men også muligheter for nye koblinger, nye tanker og stier vi som et interessekollektiv kan bevege oss i og bortenfor.

Fragmentene forteller om ulike metodologiske, men beslektede innganger til forskning. Forskning som i stor grad er preget av en performativ forståelse av materialitet. Metoder/metodologier er også performative og vi beveger oss i postkvalitative, kvalitative og

kunstbaserte metodelandskap. Forskeren materialiseres som dataproduserende, handlende, skapende og kroppslig forankret i forskningsprosesser med materie, materialer, materialitet og metaforer. Autoetnografi, veving, fotografering, vandring, drageflyving, danserens bevegelser med keramiske former, språklige figurer og metaforer, poetiske beskrivelser og barndomserindringer er tilganger i vår dataproduksjon. Vi er mangfoldige og eksperimenterende i vår produksjon av data.

Hvilke barn fornemmer vi i våre fortellinger?

Haraway skriver at «*It matters which thoughts think thoughts*» (2016: 57). Hvilke «barn» vi tenker med i vår forskning har betydning for hvordan vi forsker, og hva vår forskning produserer. Gjennom våre fragmentfortellinger er vi i kontakt med barnehagebarn, barn i møte med kunst, institusjonsbarn, barnebarn, egne barn, egen barndom, barn i krigssoner, tenkte barndommer, barnekropper og barndomsminner. Barn som forbindes med materialer og fortellinger om dem. Barn som vikles inn i våre fortellinger og undersøkelser med materialer og materialitet. Vi ser barn som kroppslig væren og gjøren i verden på samme måte som vi ser oss selv som handlende kropper ... forskerkropper, skaperkropper, kropper som artikulerer, kropper i korrespondanse med vind, dansekropper, hoppekropper, relasjonelle kropper, vandrende kropper, minnekropper, jordkropper og kropper med håp. Vår kunstneriske gjøren og væren med materialer i verden gir fornemmelser om barnet i oss selv, og står i relasjon til den forskning vi gjør om barns lek og utforskning med materialer.

Hvilke etiske spørsmål gror frem?

Respons-ansvarligheten er ikke en handling vi gjør eller ikke gjør. «*Responsibility is not a calculation to be performed. It is a relation always already integral to the world's ongoing intra-active becoming and not-becoming*» (Barad, 2014: 183). Begrepet materialitet er koblet med etikk på en måte som er skrevet tydelig frem av Barad: «*We (but not only 'we humans') are always already responsible to the others with whom or which we are entangled, not through conscious intent but through the various ontological entanglements that materiality entails*» (2007: 393). Det siver gjennom de små fortellingene fra våre forskerliv hvordan vi alle opplever oss sammenfiltret med og sterkt forbundet til materie og materialer i forskjellig form. Til tross for at vi ikke har hatt som mål å samle oss om en felles tenkning eller måte å gjøre materialitet på, så samler det seg som en næringsrik materie i bunnen av denne teksten en tilnærming til materialer, prosesser, håndverk, kropp, språk, kunstneriske prosesser og pedagogiske hendelser som peker mot «*...an ethics of mattering*» (Barad, 2007). Vi er i utgangspunktet allerede ansvarlige for de relasjoner vi er del av, og erkjennelsen av vårt ansvar for hva som materialiseres fremmer en etisk innstilling som gjenkjennes i fortellingene. Å skape en kollektiv tekst gjør oss respons-ansvarlig for hverandres forskning.

«*Responsibility – the ability to respond to the other (...)*» (Barad, 2007: 392) i en skapende prosess, er antydning i fortellingen om hvordan tekstil veves frem som respons til skyttelens bevegelser. Ansvarlig respons vises også i når friere leirformer blir til i et intenst skapende øyeblikk av modellert væren i verden. Det viser seg i fortellingen om mormors mage som transformeres i en språklig materialisering til en trampoline. Væren i verden er følt og opplevd i samhörighet med elementene, jord og luft, leire og vind. Når tegninger og collager skaper nye stier og mulige vandringer i nære landskaper, konkretisert i et forundringskort hvor mennesker handler MED materialer relasjonelt forbundet i en materiell verden. Blant de

finkornete partikler som hentes ut av denne skriveprosessen er forståelsen av at utforskende og skapende handlinger med fysiske og språklige materialer og materialiteter produserer forbindelser, det skapes korrespondanser med verden. Ansvarligheten, ansvar for det andre, utkrystalliserer seg i fortellinger om materialitet i kunstpedagogisk arbeid preget av omsorg og lydhørhet. Fra beskrivelser av lekprosesser som folder seg ut som «...*field of relationship*» (Ingold, 2000: 145), der alle agerer i samspill.

Spørsmålene som gror frem fra en opplevd samhörighet med verden, fra den produserte korrespondansen i handling med materie og materialer, har kraft i seg til å gjøre en forskjell fordi de stiller spørsmål ved etablerte praksiser og pedagogikker. Vi kan stille spørsmål ved hva vi forstår som materie, materialer, materiell og materialitet. Hva slags materialitetsforståelser skaper vi med i våre pedagogiske og kunstneriske praksiser?

I bunnslammet vokser det etiske og det estetiske frem som affirmative tenkninger og gjøringer i skapende kollektiver. Vi fornemmer konturer av barn(esyn) og blivende materialitetsforskning i naturkulturelle relasjoner. Sansende, undersøkende og skapende med materialer og materialiseringer i en verden hvor slektskap til andre menneskelige og ikke-menneskelige enheter kultiveres som et alternativ til et antroposentrisk hierarki. «*Without 'the other' we do not survive*» (Margulis, 1998: 11).

Materierelasjoner og materialgjøringer fremmer response-ability (Barad, 2014) og materialiserer barns jordbundethet, og med Haraway (2016) og Latours (2017) tenkning oppfordrer vi flere til å fortelle Gaiastories og fortellinger som væren og gjøren i verden gjennom art science worldings.

...we do not obtain knowledge by standing outside of the world;
we know because »we« are of the world.
(Karen Barad, 2003: 829).

Noter

1. <https://www.scoop.co.nz/stories/HLO908/S00069/ramzy-baroud-gazas-kite-runners.htm>
2. Jorda materialer er materialer som rått trevirke, leire, kvister, blader plantefarger sand, vann osv., materialer som kobler (jorder) oss tette på natur i skapende prosesser. Materialer som bidrar til jordfortellinger og jordforbindelser.

Referanser

- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
<https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*. 20(3). 168-187.
<https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter. A political ecology of things*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv111jh6w>
- Blomgren, H., Kusk, H., Sørensen, M.C. & Blume, M. (2023). *Kultur, æstetik og kunst i dagtilbud*. Samfundslitteratur.

- Bolt, B. (2004). *Art beyond Representation. The Performative Power of the Image*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.5040/9780755604876>
- Bryant, L. R. (2011). *The Democracy of Objects*. Open Humanities Press, An imprint of MPublishing – University of Michigan Library, Ann Arbor. <https://doi.org/10.3998/ohp.9750134.0001.001>
- Calvino, I. (1992). *Usynlige byer*. (1973, norsk 1982) Aschehoug.
- Danmarks Evalueringsinstitut og Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Kultur, æstetik og fællesskab – viden og inspiration til at arbejde med læreplanstemmet i praksis*.
- Deleuze, G. (1993). *The fold: Leibniz and the baroque*. Athlone Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987 [1968]). *A Thousand Plateaus*. London: Athlone Press
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2017 [1977]). *Dialoger*. Basilisk
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Berkley Publishing Group, (Opprinnelig utgitt 1934).
- Grosz, E. (2019). *Kaos, territorium, kunst: Deleuze og jordens innramming*. H//O//F.
- Hansen, L. E. & Særkjær, C.O. (2023). *Evaluering af LegeKunst*. Center for Kulturevaluering.
- Hammershøj, L. G. (2022). *Legekunst – Leg, dannelse, kunst, og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Haraway, D J. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. Vol. 1. Chicago: Prickly Paradigm Press
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kind in the Chthuleucene*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw25q>
- Hastrup, K. (2004). *Kultur. Det Fleksible Fællesskab*. Aarhus Universitetsforlag.
- Honan, E., & Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731–743. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280>
- Hovik, L. & Pérez, E. (2020). *Baby Becomings. Towards a Dramaturgy of Sympoietic Worlding*. Nordic Theatre Studies. Vol. 32, No. 1. <https://doi.org/10.7146/nts.v32i1.120410>
- Illeris, H. (2022). VI BLIVER SKOV BLIVER VI: Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen. I L. Skregelid, & K. N. Knudsen (2022) *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch5>
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2006). Rethinking the Animate, Re-Animating Thought. *ETHNOS*, Vol. 71:1, March 2006, pp. 9-20. <https://doi.org/10.1080/00141840600603111>
- Ingold, T. (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003196679>
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203559055>
- Ingold, T. (2018). Touchlines: Manual Inscription and Haptic Perception. In *The Materiality of Writing* (1st ed., pp. 30-45). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315537306-3>
- Kontturi, K.-K. (2018). *Ways of Following: Art, Materiality, Collaboration*. London: Open Humanities Press, 2018.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet Veve i åpne dører*. [Universitetet i Agder]. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2756839>

- Kusk, H. (2022). *En vårflue skaber med det, der er omkring den – en økocentrisk tilgang til æstetiske processer i børnehaver og vuggestuer*. Tidsskriftet DRAMA. Vol. 58, no 2. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/drama.59.2.3>
- Kusk, H. (2023). *Legende relationer mellem kunst, pædagogik og æstetiske processer i dagtilbud*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199256044.001.0001>
- Latour, B. (2017[2013]). *Facing Gaia. Eight Lectures on the New Climatic Regime*. Polity Press
- Liene, A.-M. & Klungland, M. (2023). Visuelle bilder i bevegelse: Å skape rom og tid i barnehagebarns lek og bevegelser med nøster. *Techne serien – Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 30(2), 34-46. <https://doi.org/10.7577/TechneA.5177>
- Lodalen, W., M., W. (2023). «Å høre til i denne verden». *Hvordan kan vi tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner, sett i lys av Økosofien?* Masteravhandling i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap, Høgskolen i Østfold.
- Margulis, L. (1998). *Symbiotic Planet: A new look at evolution*. Basic Books
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays om børnekultur og leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Myhre, C.O. & Waterhouse, A.-H. L. (red.) (2023). *Metodologiske ut-viklinger: om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Myrvold, H., B. (2023). Fabulerende eksperimenteringer og utvidelser av akademisk skriving. Myhre, C. O. & Waterhouse, A-H. L. (Red.). *Metodologiske ut-viklinger: Om kvalitativ og postkvalitativ forskning i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.
- Piaget, J. (1923). *Language and Thought of the Child*. London: Routledge.
- Rancière, J. (2006). *Hatred of democracy*. Verso.
- Reienes, A-B.S. (2018). <https://vimeo.com/464958359> *Embodied Imprint* i samarbeid med Rebekka Andresen
- Richardson, L., & St Pierre, E. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications.
- Serres, M. (2018 [1985]). *The five senses. A philosophy of mingled bodies*. Bloomsbury
- Tesar, M., Duhn, I., Nordstrom, S. N., Koro, M., Sparrman, A., Orrmalm, A., Malone, K. (2021). Infantmethodologies. *Educational Philosophy and Theory*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2009340>
- Toft, H. (2014). *Lege-rum og fortælle-tid – kulturformidling i institutionelle rammer*. Særnummer 58 af Tidsskrift for børne- og ungdomskultur (ISSN 0907-6581) samt Skrifter fra Kulturprinsen, Børnekulturens Udviklingscenter (ISBN 978-87-91503-09-2).
- Toft, H. & Rüsselbæk Hansen, D. (2017). *Ustyrlighedens paradoks – demokratisk (ud) dannelse til debat*. 237 s. Aarhus: Klim.
- Toft, H. (2021). Connected play as intra-action: Doing CupSong with YouTube. In: Maarit Alasuutari, Marleena Mustola, Niina Rutanen (ed.). *Exploring Materiality in Childhood – Body, Relations and Space*. London: Routledge.
- Truman, S. E., & Springgay, S. (2016). 'Propositions for Walking Research.' I: Burnard, P., Mackinlay, E. Kimberly Powell, K. (red.) *International Handbook for Intercultural Arts*. New York: Routledge.

Truman, S. E., & Springgay, S. (2018). *Walking Methodologies in a More-than-Human World*. WalkingLab. New York: Routledge.

Waterhouse, A.-H.L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling. Universitetet i Sørøst-Norge] <https://hdl.handle.net/11250/2758549>

Biografier

Ann-Hege Lorvik Waterhouse (ann.h.waterhouse@usn.no) er professor i forming, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge og professor II ved Høgskulen på Vestlandet. Waterhouse har en doktorgrad i kulturstudier, og har undervist og forsket i lærerutdanningskontekster i mer enn 25 år. Hun har publisert en rekke artikler nasjonalt og internasjonalt, bidratt i flere vitenskapelige antologier og skrevet flere bøker. Hun leder forskningsgruppen Embodied Making and Learning (EMAL) – Early Childhood Education and Care ved USN sammen med Kari Carlsen. Waterhouse er i sin forskning særlig opptatt av kunstfaglig forskning, materialer og materialitet i skapende prosesser, kunstnerisk utviklingsarbeid og barn og unges skapende prosesser.

Monica Klungland (monica.klungland@uia.no) er førsteamanuensis ved Fakultet for kunstfag/ Institutt for visuelle og sceniske fag ved Universitetet i Agder. Hun er utdannet førskolelærer med videreutdanning i norsk og kunst og håndverk, og har flere års erfaring som lærer på trinn 1-7 i grunnskolen. Hun har master i kunstfag og doktorgrad i kunstfagdidaktikk, og underviser i forming i barnehagelærerutdanningen og kunst og håndverk i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder.

Kari Carlsen (kari.carlsen@usn.no), er professor, PeD i Forming, design, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst-Norge – USN. Hun underviser på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Forskningsinteressene er i hovedsak knyttet til Reggio Emilia-inspirert arbeid, materialutforskning og estetiske læringsprosesser, læreplanforskning, og fysiske rammefaktorer for lek og læring. Hun leder forskningsgruppen Embodied Making and Learning (EMAL) – Early Childhood Education and Care ved USN sammen med Ann-Hege Lorvik Waterhouse. Kari Carlsen er utøvende innenfor flere materialområder med særlig interesse for møtepunktene mellom estetikk og fysikk i konstruksjon og flyging av drager.

Hanne Kusk (hku@ucn.dk) er Cand. Pæd. i billedkunst med særligt henblik på drama, og ph.d. i kunstpædagogik. Hun arbejder som forsker og lektor ved pædagoguddannelsen ved professionshøjskolen UCN, i Thisted. Hannes undervisnings- og forskningsinteresser er relationen mellem kunst og pædagogik, æstetiske processer, stedspecifik kunstpædagogik, kunstbaseret forskning, dramapædagogik, billedpædagogik, kunstbaserede events og forskningsformidling. Hun er initiativtager til og leder af forskningsnetværket BLÆK (Børn, Leg, Æstetik og Kunst).

Herdis Toft (herdistoft@sdu.dk) er lektor emerita i børne- og ungdomskultur ved Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet i Odense. Hun har siden 1970'erne været engageret i at undervise og forske i børns leg, deres fortællinger, hverdagsliv og mediebrug også set i et pædagogisk perspektiv, og hun har kontinuerligt gennem årene udgivet en længere række publikationer herom. Som emerita deltager hun stadig aktivt i fx nordiske netværk som BLÆK og i den faste redaktionsgruppe for tidsskriftet BUKS.

*Anne-Brit Soma Reienes (annebrit.reienes@inn.no) er førsteamanuensis i kunst og håndverk på kunstnerisk grunnlag ved Høgskolen i Innlandet. Hun har hovedfag og masterutdanning i utøvende keramisk kunst henholdsvis Norge og Ungarn. Reienes arbeider med tegning og keramisk kunst innenfor et vidt område og er aktiv med utstillinger, utsmykninger og stedsbasert kunst. Hun har bred pedagogisk utdanning som inkluderer en master i barnekultur og kunstpedagogikk. Reienes har bidratt i antologien *Kunsten å være urolig* (2022). Sammen med Åse Kvalbein har hun gitt ut *Leire og keramikk, håndbok for studenter og lærere* (2024). Reienes er medlem av Norske Kunsthåndverkere og International Academy of Ceramics.*

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Mikkel Snorre Wilms Boysen, Louise Hvitved Byskov, Naia Wienmann Hawes, Martin Korsager Rønnow og Anne Mette Dalsgaard Hald

Pædagogstuderende som formidlere af erhvervsfag i pædagogisk praksis

Resumé

I artiklen undersøges, hvorledes håndværk og erhvervsfag kan formidles til børn og inspirere til kreative aktiviteter med mange deltagelsesmuligheder via formidlingsfællesskaber bestående af håndværkere, pædagogstuderende, undervisere og forskere. Artiklen baseres på forskningsprojektet »*Børnesvendebrev*«, hvor pædagogstuderende besøger erhvervsuddannelser og herefter designer pædagogiske aktiviteter til børn med støtte fra undervisere, forskere og håndværkere. Artiklen bidrager med viden om, hvorledes nye former for formidlingsfællesskaber kan tilvejebringe ny inspiration til børn på måder, der både inkorporerer pædagogiske værdier og håndværksmæssige færdigheder. Forskningsprojektet er baseret på design-based research, hvormed designprincipper udvikles undervejs og afprøves sammen med børn. Empirien, der udgør artiklens fokus, består af forskernes og undervisernes nedskrevne observationer, to gruppeinterviews med studerende samt fotos taget i forbindelse med de studerendes afprøvning af aktiviteter med børnene.

Nøgleord: børn; håndværk; kreativitet; formidlingsfællesskab; leg; praksisfaglighed

Introduktion

Koblingen mellem den pædagogiske profession og håndværksfagene er aktuelt udfordret på flere måder. For det første er pædagoguddannelsen igennem de seneste 35 år ændret drastisk, således at uddannelsen er langt mere akademisk funderet og langt mindre praktisk-kreativt funderet (Boysen, 2021; Boysen, Kampp & Uddholm, 2020). For det andet er de kreative værksteder på pædagoguddannelsen (musik, drama, bevægelse og billedkunst) relateret til æstetiske formsprog og æstetiske læreprocesser snarere end håndværksfag og abonnerer på teoretiske forståelser bl.a. hentet fra reformpædagogikken med dens fokus på personligt udtryk, emotionalitet, spontanitet og selvrealisering (Austring & Sørensen, 2006). Samlet set kan dette medføre, at børnene oplever håndværksfagene som udgrænset fra det pædagogiske felt med uheldige polariseringer mellem academia på den ene side og håndværk på den anden (Boysen & Byskov, 2023; Brinkmann & Tanggaard, 2010; Sennett, 2009).

Med afsæt i den skitserede problemstilling undersøger nærværende artikel måder, hvormed håndværksfag og erhvervsfag kan kobles mere eksplicit til den pædagogiske profession via formidlingsfællesskaber på tværs af den pædagogiske profession og erhvervsfag¹. Artiklen tager udgangspunkt i forskningsprojektet »Børnesvendebrev«, hvori pædagogstuderende udvikler håndværksbaserede og kreative aktiviteter til børn i et samarbejde med pædagoger, fagskolelærere, undervisere og forskere. Målet i projektet er at åbne børns øjne for en verden af forskellige fagligheder og kreative muligheder, som de ikke er i berøring med i det typiske institutionsliv. Yderligere er målet at skabe refleksion hos pædagogstuderende i forhold til, hvilke horisonter de vælger (og ikke vælger) at åbne for børn og dermed på sigt skabe et større mulighedsrum blandt pædagoger og pædagogiske institutioner i forhold til at invitere mangfoldige fagligheder ind i den pædagogiske praksis. I projektet Børnesvendebrev er der udviklet pædagogiske aktiviteter med afsæt i mange forskellige håndværk, herunder frisør, kok, og elektriker (se boernesvendebrev.dk). I nærværende artikel zoomes der ind på et specifikt forløb fra foråret 2024, hvor pædagoger, pædagogstuderende, fagskolelærere og forskere deltog i udvikling af kreative aktiviteter til børn i alderen 5 til 6 år med afsæt i gartnerfaget. Artiklen undersøger således følgende spørgsmål:

Hvordan kan formidlingsfællesskaber på tværs af gartnerfaget og den pædagogiske profession organiseres, og hvilken betydning har samarbejdet for de aktiviteter, der udvikles til børnene og de pædagogstuderendes faglige udvikling og identitet?

Artiklen bidrager til væsentlig viden i forhold til, hvorledes nye former for formidlingsfællesskaber kan tilvejebringe ny inspiration til børn på måder, der både inkorporerer pædagogiske værdier og håndværksmæssige færdigheder og arbejdsgange.

Tre centrale antagelser i projektet Børnesvendebrev

Projektet Børnesvendebrev er baseret på en række antagelser, som dels er resultat af en række tidligere design-baserede forskningsprojekter foretaget af artiklens forfattere, herunder »Kreativitet i den åbne skole« (Boysen, Mundt & Thilemann, 2017), »Fra Håndværk til Iværksætter« (Boysen & Brown, 2021) og »Praksiscirkler« (Hald & Byskov, 2023) og dels er resultat af andre forskningsprojekter med fokus på tværprofessionelle formidlingsfællesskaber (Christophersen & Kenny, 2018). Særligt tre antagelser er styrende for projektets udformning.

Den første antagelse omhandler organiseringen af formidlingsfællesskabet. Der er lavet en række studier, der undersøger tværprofessionelt samarbejde mellem pædagoger og andre fagfolk med særlig ekspertise indenfor et bestemt fagområde. Eksempelvis i forhold til musik og andre æstetiske udtryksformer. Disse studier peger for det første på, at pædagoger ofte kommer til at indtage en rolle som hjælpere/assistenter og således ikke bidrager til udviklingen eller ledelsen af aktiviteter (e.g., Rolle et al, 2018). For det andet peger sådanne studier på, at børn i højere grad inspireres, hvis der er en stærk relation etableret mellem barn og voksen (e.g., Boysen, Sørensen, Rold & Thorsen, 2022). Med afsæt i denne erfaring antages i projektet Børnesvendebrev, at det bør være pædagoger, som står for den direkte formidling af den håndværksmæssige faglighed til børn frem for eksternt indbudte håndværkere. Derfor har vi bevidst valgt ikke at skabe et formidlingsfællesskab, hvor håndværkere introducerer håndværksfag til børn, idet denne model kan udgrænse pædagogens position og dermed potentielt udgrænse de pædagogiske værdier og de relationelle potentialer.

Den anden antagelse handler om, at pædagoger bør tage de håndværksfaglige vidensdomæner (e.g., teknikker og værktøj) alvorligt, hvis pædagoger skal inspirere børn til at fordybe sig og være kreative med afsæt i håndværk. Denne antagelse hviler på erfaringer fra udførte forskningsprojekter, der viser hvorledes professionelle materialer, værktøj og teknikker kan udvide børns kreative repertoire og handlerum (e.g. Boysen, Mundt & Thilemann, 2017). Den tredje antagelse handler om, at børn bør præsenteres for muligheder i håndværk så tidligt som muligt, hvis deres øjne skal åbnes for mulighederne i håndværk. Børn kan kun se muligheder i de erhverv, som de kender til (Thomsen, 2022).

Metode

Med afsæt i de nævnte antagelser arbejdes i projektet med at designe, afprøve og evaluere aktiviteter til børn i pædagogisk praksis inden for rammerne af undervisningsmoduler på pædagoguddannelsen. Forskningen er baseret på design-based research (Collins et al., 2004) i den forstand, at designprincipper undervejs udvikles og afprøves i undervisningen på pædagoguddannelsen og sammen med børn i pædagogisk praksis. I projektets toårige forløb, har vi hvert halvår eksperimenteret med forskellige didaktiske design på to af Professionshøjskolen Absalons lokationer på pædagoguddannelsen. Inden for denne ramme har de studerende udviklet og afprøvet forskellige pædagogiske aktiviteter i pædagogisk praksis med afsæt i et samarbejde med henholdsvis elektrikere, gartnere, blomsterbindere, skiltemalere, tømrere og sundhedsassistenter (Byskov, Sommer, Boysen, Hawes & Rønnow, 2023). Via de forskellige eksperimenter har vi fundet frem til et undervisningsdesign, hvor de studerende på uddannelsen introduceres til projektets formål og antagelser via undervisere på pædagoguddannelsen og efterfølgende besøger en erhvervsskole, hvor de introduceres til et bestemt håndværk. I projektets toårige forløb er der produceret empiri løbende via interviews, observationer og fotos. Når vi i denne artikel har valgt at fokusere på gartnerfaget, skyldes det, at børnene, der har været involveret i aktiviteterne, er i 5-6-årsalderen og derfor ligger inden for rammerne af den målgruppe, som er afsættet for dette temanummer i BUKS. Før år 2024, har de deltagende børn været i alderen fra 5 til 10 år. Af de forskellige studerende, der udviklede og afprøvede aktiviteter med afsæt i gartnerfaget i foråret 2024 (se skema 1), har vi valgt at følge en gruppe på fire studerende, der arbejdede med otte børn, da vi fandt deres aktivitet eksemplarisk i forhold til inddragelse af gartnerfaglig viden og færdigheder.

Empirien i projektet udgøres af forskernes nedskrevne observationer fra de studerendes besøg på gartnerskolen, de udførte aktiviteter i SFO samt fotos. Desuden består empirien af to gruppeinterviews, der er foretaget som semistrukturerede interviews med pædagogstuderende fra to forskellige uddannelseslokationer. Afslutningsvis består empiri af interview med studerende og spørgeskemaer, som alle deltagende studerende (antal: 103) har svaret på. Empirien analyseres af forskerne via abduktive metoder (Timmermans & Tavory, 2012). Citater fra interview bringes i naturaliseret form (McMullin, 2023) for at styrke læsevenlighed.

Teoretiske perspektiver

I artiklen tages afsæt i tre teoretiske perspektiver, som anvendes til at undersøge empirien i forhold til det formulerede forskningsspørgsmål. Således inddrages teorier om læring i faglige fællesskaber, teorier om professionsidentitet og teorier om håndværksfaglig kreativitet.

Læring på tværs af faglige fællesskaber

Til at analysere hvordan formidlingsfællesskabet mellem fagskolelærere fra gartneruddannelsen og studerende fra pædagoguddannelsen udfolder sig, anvender vi Wengers (2002) begreb »mæglere« (brokers). Mæglere er karakteriseret ved, at de går på tværs af praksisfællesskaber og således overfører elementer fra et praksisfællesskab til et andet, fx i form af aktiviteter eller objekter.

Et praksisfællesskab er ifølge Wenger karakteriseret ved tre dimensioner: en fælles virksomhed, et fælles repertoire og et fælles engagement (2002). Deltagere i et praksisfællesskab lærer bl.a. ved at løse fællesskabets opgaver. En nyankommen i praksisfællesskabet defineres ved begrebet legitim perifer deltager. Den nytilkommende går fra at kunne varetage få opgaver til flere og orienterer sig over tid mod fuld deltagelse i praksisfællesskabet. Bevægelsen fra perifer til central deltager karakteriserer ifølge Lave og Wenger en læreproces (2011). Wenger (2002) sætter læring lig identitetsudvikling. Ny læring muliggør en identitetsændring for den enkelte deltager. Identitet formes af forskellige former for tilhørsforhold både gennem deltagerens erfarede liv og dets nutid. Identiteten formes også af en anden komponent, nemlig forhandling. Dvs. i hvilken grad den enkelte deltager formår at forhandle sig til at sætte egne meninger igennem i de praksisfællesskaber, som de er en del af. Laves & Wengers teori (2011) betegnes som situeret læringsteori. Dvs., at læring, ifølge denne teori, er kontekstbunden. I nærværende artikel er vi optaget af, hvad det betyder for de pædagogstuderendes professionsidentiteter at være en del af et formidlingsfællesskab på tværs af gartneruddannelsen og den pædagogiske profession. I den sammenhæng inddrager vi Day et al. (2006) og Canrinus et al. (2011), der trækker på Wengers (2002) identitetsforståelse med henblik på at udfolde den situerede læringsteori i forhold til professionsidentitet. Mere om dette i det følgende afsnit.

Professionsidentitet

I artiklen »*Profiling teachers' sense of professional identity*« (Canrinus et al., 2011) beskrives professionsidentitet som et resultat af de professionelles a) jobtilfredsstillelse, b) arbejdsengagement, c) mestringsforventninger og d) motivationsniveau (vores oversættelse). Derudover peges der i artiklen på, at den professionelles positive forventninger og følelse af ansvar spiller væsentligt ind på udviklingen af professionsidentitet. De professionelle

konstruerer en social identitet, hvor de identificerer sig med en bestemt professionel gruppe. I formidlingsfællesskabet i Børnesvendebrev-projektet er hensigten, at de pædagogstuderende konstruerer en ny forståelse af, hvad det vil sige at være pædagog. Det er ikke formålet, at de pædagogstuderende bliver gartnere, men snarere at de tager elementer af gartnerfagets faglige repertoire til sig. I de studerendes møde med gartnerskolen kan de tilegne sig både elementer af gartnerfagets »know how« og gartnerfagets »know why« (Hald & Ravn, 2020), som de kan lade sig inspirere af i arbejdet med at designe aktiviteter til børnene. Know how og know why begrebsætter to typer af praksisforståelser, som er væsentlige i enhver praksis (Schatzki, 2012). Sammen giver de to praksisforståelser viden og indsigter, som er forudsætning for udviklingen af et fælles fagligt repertoire og et fælles engagement i formidlingsfællesskabet. Ofte vil professionelle desuden søge at balancere og kombinere en personlig dimension, en professionel dimension og en situeret dimension (Day et al. 2006). Det er således afgørende, at professionelle lykkes med at koble personlige værdier og selvforståelse med professionens faglige aktiviteter og værdier. Det er et væsentligt fokus i undersøgelsen, hvorledes de studerende skaber koblinger mellem pædagogfagets og gartnerfagets faglige værdier og hvorledes de relaterer disse fagligheder til deres selvforståelse.

Kreativitet og håndværk

For at fremme, beskrive og forstå den form for kreativitet, som udfoldes i den håndværksfaglige praksis, er vi særligt inspireret af Tanggaards teorier om kreativitet. Tanggaards definition af kreativitet (2010), kan anskues som en videreudvikling af Laves og Wengers (1991) læringsforståelse med særlig vægt på de socio-materielle aspekter. I hendes teoriudvikling stiller hun sig i opposition til de kreativitetsforskere, som beskriver kreativitet som resultatet af vilde eksperimenter, utænkelige kombinationer og tilfældigheder (fx Byrge & Hansen, 2009), og fremhæver istedet den kreativitet, som kan observeres som små skridt i en proces indlejret i kulturelle fællesskaber og baseret på kunnen, færdigheder, værktøj og materialer. I forlængelse af denne tænkning beskriver hun tre kendetegn ved kreativitet, der ifølge Tanggaard afviger fra tidligere forståelser af kreativitet.

1) Kreativitet er langt mere hverdagslig og kollektiv end psykologiske kreativitetsteorier i hovedreglen tillader os at se og forstå. 2) Der er et tæt forhold mellem kontinuitet og fornyelse, hvilket generelt set er overset i megen kreativitetsforskning. 3) Der eksisterer en tæt relation mellem menneske og redskab i kreativitetsprocessen, hvilket nødvendiggør et materialiseret og relationelt blik på selve kreativitetsprocessen. (Tanggaard, 2010: 30)

Med Tanggaards blik på kreativitet tydeliggøres vigtigheden af faglige traditioner, værktøjer og materialer i kreative processer. Perspektivet sætter os deslige istand til at få øje på den type af kreativitet, som udfoldes i projektet Børnesvendebrev, der er karakteriseret ved øvelse, repetition og problemløsning. Kreativitet kan ske, når der opstår problemer, som foranlediger mennesker til at finde på nye løsninger. I denne sammenhæng har konteksten afgørende betydning for, hvilken løsninger, der produceres (Tanggaard, 2010). Kreativitet er således en forlængelse af det eksisterende, hvilket understreger nødvendigheden af at sætte fokus på læringsmiljøet i en pædagogisk kontekst, fx ved at overveje hvilke materialer, værktøjer og faglige traditioner, der sættes i spil.

Empiri og analyse

På gartnerskolen deltog fem grupper af studerende, som efterfølgende udviklede og afprøvede fem aktivitetsforløb med børn i alderen 5-6 år. I nedenstående skema er gruppernes aktiviteter oplyst og indledningsvist analyseret i forhold til, hvilke håndværksfaglige elementer, aktiviteterne indeholder.

Aktivitet	Varighed og gruppe	Erhvervsfaglige begreber	Materialer og teknikker
Urte-stationer	8 børn deltog i aktiviteten i cirka en time.	Så- og priklej jord, spagnum, plante, frø, plantepind, køkkenhave, krydderurt og plante-skole	I aktiviteten blev anvendt krydderurter, potter, posca tusser, plantepinde, spagnum og vandkande. Børnene arbejdede alsidigt med sanselige og visuelle æstetiske udtryk – fx urtetryk.
Såning af frø	42 børn deltog i aktiviteten, som samlet varede to timer. Hvert barn deltog cirka i 10 minutter.	Såning og spagnum	I aktiviteten blev anvendt frø med karse, bønner eller jordbær, som blev sået i afskåret mælkekartoner. Herudover tegnede børnene, hvordan de troede, at deres afgrøde kom til at se ud og de dekorerede urtepotter.
Plantning	15-20 børn deltog i aktiviteten, som samlet varede to timer.	Plantning og vanding	I aktiviteten blev anvendt frø, potter, muld. Børnene plantede jordbær i bede og såede jordbær i potter, som børnene dekorerede med karton og klistermærker.
Science og blomsterdekorationer	6 børn deltog fra 30-60 minutter i aktiviteten.	Blomsterbinderi og blomsterdekorationer	I aktiviteten blev anvendt blomster, frugtfarve, kaffefilter, glas, vand, ståltråd, oasis (dette materiale kendte børnene ikke). Børnene klippede blomster, dekorerede med blomster og legede med oasis.
Plantekasse	6-8 børn deltog i 50-70 minutter i aktiviteten.	Lugning, ukrudt, iltning, næring, plantevækst, bønnefrø, karse og vande.	I aktiviteten blev anvendt skovle, river, bambuspinde, priklemuld, frø, ærter, vandkande. Børnene lugede og identificerede planter og ukrudt, iltede jord (ved at vende den) og nærede jord (ved tilføjelse af priklemuld), opsatte bambuspinde til plantevækst, vandede samt såede ærter, bønnefrø og karse.

Skema 1: De studerendes aktiviteter med børnene i foråret 2024

Det fremgår af skemaet, at de studerende formåede at anvende håndværksfaglige elementer og arbejdsformer, som de lærte på besøget på gartnerskolen. Når vi ser på kategorien »Materialer og teknikker« ser vi eksempelvis i aktiviteten »Science og blomsterdekorationer«, at der anvendes oasis. Desuden ser vi i samme kategori under aktiviteten »Plantekasser«, at børnene arbejder med iltning af jord ved at vende den. Da temaer omkring iltning og oasis var en del af inspirationsdagen på gartnerskolen, indikerer skemaet, at de studerende inspireredes af dagen på gartnerskolen og dermed lykkedes med at bringe håndværksfaglig viden, teknikker og materialer ind i de designede aktiviteter og dermed tilvejebringe ny inspiration til børnene. På den anden side kan der spørges kritisk til, i hvilket omfang de materialer og teknikker,

der beskrives i skemaet, er væsensforskellig fra de aktiviteter, pædagoger ofte rammesætter i en dagtilbudskontekst. Således er posca tusser, river, skovle, karse og tegneaktiviteter eksempler på materialer og teknikker, der normalt indgår i pædagogiske aktiviteter med denne aldersgruppe i institutionssammenhæng (Trageton, 2003). Dette kan omvendt anses som værende udtryk for en vellykket kombination af gartnerfaglige og pædagogfaglige elementer, hvilket vi vil vende tilbage til i senere afsnit. I det følgende dykker vi mere ned i processerne i forløbet ved at analysere tre forskellige empiriske nedslag, der knytter an til artiklens centrale forskningsspørgsmål. De tre empiriske nedslag retter sig således mod henholdsvis (1) organiseringen af formidlingsfællesskab på tværs af gartnerfaget og den pædagogiske profession, (2) de udviklede aktiviteter og (3) de pædagogstuderendes faglige udvikling og identitet.

Besøg på gartnerskolen

Som beskrevet i det teoretiske afsnit, kan begreberne »know how« og »know why« anvendes til at kategorisere to typer af praksisforståelser, som er væsentlige i enhver praksis (Schatzki, 2012). Følgende observation illustrerer, hvordan de studerende møder elementer af fagets know how på gartnerskolen. I observationen fortæller Henriette, der er underviser på gartnerskolen, om en række faglige elementer ved faget.

Henriette gør opmærksom på, at når man arbejder med børn, er det oplagt at bruge sanserne. Særligt i forbindelse med krydderurter, f.eks. mynte, oregano og timian. Krydderurter slår rødder lynhurtigt. Ærter vokser også hurtigt. Det tager 1½ måned. Vi vandrer videre til uddannelsens plantage, hvor Henriette fortæller og viser, hvordan man kan mærke, om jorden er velegnet til planterne. En porøs og humusrig jord er den mest optimale for en lang række planter, fortæller hun og viser de studerende, hvordan man med en simpel test kan mærke om jorden er god: Kan man forme en »pølse« af jorden med hånden, som holder formen nogenlunde, er jorden mættet uden at være for våd. (Observation fra gartnerskolen)

De studerende får i dette eksempel et lille indblik i de praktiske færdigheder, som gartnerfaget kræver. De præsenteres for know how om plantning, som de kan anvende, når de senere skal inkludere børnene i gartnerfaglige aktiviteter. De præsenteres deslige for mestringsforventninger (Canrinus et al, 2011), som er en forudsætning for at udvikle gartnerfaglige aktiviteter til børnene. Fx når de præsenteres for eksemplet med »pølsen« af jord. Udover know how får de studerende indsigt i gartnerfagets know why. Den følgende observation viser, at gartnerfaget kan repræsentere en given normativitet (Hald & Ravn, 2020), som indbyder de studerende til et fælles engagement i formidlingsfællesskabet.

Henriette fortæller om, hvordan gartneruddannelsen er i tråd med tidens trend om, at man gerne vil spise grøntsager fra nærområdet, da de smager godt og er sunde og i øvrigt belaster miljøet mindre, fordi de ikke skal transporteres over store afstande. Hun siger, at ærter er velegnede til at få børn til at interessere sig for grøntsager, for ærter vil børn typisk gerne spise. Det mener Henriette vil motivere børnene. (Observation fra gartnerskolen)

Henriette formidler altså et specifikt repertoire og en specifik forståelse vedr. grøntsagsspising og gartnerfaget i almindelighed. I følgende observation fra besøget på gartnerskolen, fremgår det, hvorledes studerende engagerer sig i denne nyerhvervede viden og faglighed:

Humøret er højt, og der drøftes allerede idéer til de kommende projekter, både med projektets samarbejdsskoler, men også i forbindelse med de studerendes kommende praktikker. En studerende siger, »Det her kan jeg da godt bruge i min praktik. Det er jo perfekt med årstiden!« (Observation fra gartnerskolen)

Eksemplerne illustrerer samlet set, hvordan de studerende imødekommer gartnerfagets faglige elementer og hvordan de i denne sammenhæng udviser engagement og motivation (Canrinus et al, 2011). Den efterfølgende proces, hvor de studerende udvikler aktivitetsideer, er særligt knyttet til deres nyvundne know how. Det ser vi nærmere på i det følgende afsnit.

Aktiviteter med børn

Dette afsnit beskriver, hvilke aktiviteter de studerende udviklede og afprøvede med børnene, efter at de havde deltaget i formidlingsfællesskabet på gartnerskolen. Det empiriske materiale viser overordnet, at de studerende satte deres nye faglige repertoire i spil og inspirerede børnene til at udføre gartner-relaterede aktiviteter (jævnfør skema 1). I følgende eksempel fokuserer vi på fire studerende, der afprøvede en aktivitet, hvor børn skulle arbejde med urter (se billede 1).



Billede 1: Pædagogstuderende og børn sammen om aktiviteter. Foto: Louise Hvitved Byskov

På gartnerskolen holdt fagskolelæreren et oplæg om blandt andet såning og skadedyrsbekæmpelse. Denne viden valgte de studerende at videreformidle til børnene, hvilket fremgår af følgende interview citat.

»Vi har prøvet at fortælle børnene den her sjove anekdote med bladlus og mariehøner, som de fortalte på gartnerskolen, og jeg synes jo selv, at det var sjovt at fortælle den videre«. (Interview med studerende)

I eksemplet fremgår det, at de studerende fungerede som mæglere (Wenger, 2002), idet de tog faglige elementer fra gartnerskolen med ind i SFO-en. Udover at de videreformidlede denne viden om bekæmpelse af bladlus, introducerede de studerende også gartnerfaglige arbejdsgange til børnene (se billede 2). Det skete eksempelvis, da én af de studerende i gruppen arbejdede med at løsne jorden, hvilket er en teknik, han havde lært og praktiseret på gartnerskolen:

En studerende henter en stor pose med spagnum og går i gang med at løsne jorden og lægge den i små potter. Han sidder på bænken og arbejder med jorden sammen med børnene. De deltagende børn i aktiviteten iagttager, hvordan han behandler jorden. Efterfølgende imiterer børnene teknikken. (Observation)



*Billede 2: Børn løsner jord.
Foto: Anne Mette Hald*

Generelt konstruerede de studerende pædagogiske aktiviteter, der var direkte inspireret af deres nyvundne viden. På gartneruddannelsen fik de eksempelvis ideer til, hvordan de kreativt kunne invitere børnenes sanser ind i aktiviteten. Dette resulterede i, at de pædagogstuderende udviklede en aktivitet, hvor børnene kunne smage, lugte, se og tegne krydderurterne. De studerende tilegnede sig således et nyt fagligt repertoire, som de videreformidlede til børnene. En studerende fortæller: *»Jeg tænker slet ikke, at vi kunne have lavet de her aktiviteter, hvis vi ikke havde været ude på gartnerskolen. Vi ville slet ikke have haft den nødvendige vidensbagage«.*

Fra et kreativitetsperspektiv kan der ses tegn på kreativitet i formidlingsfællesskabet såvel som i de udviklede aktiviteter. Formidlingsfællesskabet kan med Tanggaard (2010) betragtes som en kollektiv kreativ proces, hvor forskellige faglige perspektiver interagerer og dermed resulterer i nye ideer. De studerende modtog input fra gartnerfaget i formidlingsfællesskabet og arbejdede efterfølgende med at integrere disse fagelementer i en pædagogisk aktivitet. De studerende tog i denne forbindelse den faglige udfordring med at introducere børn til håndværk alvorligt, i og med at de anvendte deres nye viden om såningsprocesser frem for blot at putte planter i jorden. Det vil sige, at de studerende lånte faglighed fra gartnerfaget, hvorefter de satte den i spil i de udviklede aktiviteter.

I forlængelse af ovenstående opstod en udvidelse og kvalificering af materialebrug i de udviklede aktiviteter. Som tidligere beskrevet omfatter kreativitet i særdeleshed interaktion med materialer (Tanggaard, 2010). Et potentiale ved aktiviteten med gartneraktiviteten var tilsyneladende, at materialerne virkede inviterende. Børnene fik lyst til at smage på teen, røre ved urterne, male plantepindene og skraverer urtetryk med oliekridd (se billede 3). Desuden inddrog de studerende medier og teknikker i aktiviteterne, som børn i denne alder er bekendt med. Dvs., at aktiviteterne omfattede anvendelse af færdigheder såsom at male, tegne og så. Dette kan ses som et tegn på, at de studerende lykkedes med at møde børnene i deres nærmeste udviklingszone og ikke blot inviterede børnene ind i et, for dem, ukendt univers. I dette lys lykkedes de studerende med at balancere og kombinere gartnerfaglige og pædagogfaglige hensyn. Omvendt kan eksemplet anses som et udtryk for, at de studerende kun i begrænset omfang havde tilegnet sig gartnerfaglig viden og færdigheder i forløbet. Dette vender vi tilbage til i diskussionsafsnittet.



Billede 3: Barn arbejder med urtetryk.

Foto: Louise Hvitved Byskov

De pædagogstuderendes faglige udvikling og identitet

Det kommende analyseafsnit handler om, hvilken betydning forløbet havde for de pædagogstuderendes udvikling af professionsidentitet. Med afsæt i Sachs (2005) er hensigten at belyse, hvorledes pædagogstuderende udvikler forståelser om deres rolle som pædagoger, og hvordan de kan og vil handle som pædagoger. Det kommende analyseafsnit bygger på de interviews, der blev foretaget med de studerende efter besøget i SFO.

I interviewet fortæller en studerende, at hun tidligere var startet på en uddannelse på samme erhvervsskole, som huser gartnerskolen, nemlig dyrepasseruddannelsen. Derefter startede hun på en anden erhvervsuddannelse, jordbrugsteknik. Nu er hun blevet overbevist om, at hun kan bruge det hele som pædagog. »Pædagoguddannelse samler det hele«, siger hun. Besøget på gartnerskolen har tilsyneladende aktiveret hendes tidligere læring og legitimeret denne som en pædagogfaglig kompetence. Det har givet hende en ny forståelse for, hvordan hun kan være som pædagog. Flere af de studerende fortæller, at formidlingsfællesskabet på gartnerskolen betød, at de nu har udvidet deres forståelse af, hvad pædagogisk arbejde kan være. En studerende udtrykker det således: »Jeg er blevet introduceret til, at pædagoger skal have rigtig mange kasketter på, men jeg er aldrig blevet introduceret til, at det skulle være inden for forskellige erhverv«. En anden studerende fortæller, hvordan besøget på gartnerskolen har aktiveret hendes erindring om familiemæssige traditioner. Hun fortæller, at »...min oldemor og oldefar var gartnere og det tænkte jeg ikke rigtig over før«. Hun beklager en smule, at hun ikke tidligere har tænkt på, at gartnerfaget har spillet så stor en rolle i hendes familie. Men nu er denne erfaring, i kombination med besøget på gartnerskolen, medvirkende til, at hun ser nye muligheder i pædagogisk arbejde i forhold til at arbejde med gartneri og andre erhvervsfaglige aktiviteter.

I projektet Børnesvendebrev er det et fast element, at børnene modtager et børnesvendebrev efter aktivitetsforløbet er afsluttet. En del studerende udpeger børnesvendebrevene og uddelingerne af disse som særligt betydningsfulde. En studerende fortæller om, hvordan hun uddelte børnesvendebrevet til et barn, og hvordan barnet reagerede: *»Jeg sagde til barnet, at det her får du, fordi du har været med til vores aktivitet, hvor vi har lært lidt om at være gartner og plante planter, og det har du simpelthen gennemført. Og så var barnet og de andre børn så stolte. Jeg var helt forbløffet over det. Det var simpelthen så fedt«*. Børnene blev *»...glade og stolte«*, fortæller en anden studerende. Hun fortsætter: *»Der var også en pige, der blev hentet af sine bedsteforældre. Bedsteforældrene var også stolte over det«*.

En tredje studerende fortæller følgende historie, som indikerer, hvilken pædagogfaglig tilfredshed aktiviteten og uddelingen af børnsvendebrevet kan bibringe: *»Da de havde fået deres svendebrev, så sagde en pige faktisk, at jeg var sådan en, der vandt, fordi mig og hende kunne blive gartnere sammen i fremtiden«*. Som beskrevet i artiklens indledende afsnit, er jobtilfredsstillelse et vigtigt aspekt af professionsidentitet (Carninus et al, 2011). Tilsyneladende oplever den studerende en jobtilfredsstillelse, fordi hun via aktiviteten knytter relationer til børnene og oplever børnenes glæde ved de gartnerfaglige aktiviteter. Hermed opstår en kobling mellem de erhvervsfaglige aktiviteter, den pædagogiske kontekst og de studerendes personlige værdier, hvilket som tidligere nævnt kan anses for afgørende i forhold til at forme professionsidentitet (Day et al, 2006). I dette lys har de studerende udviklet en meningsgivende læring om, hvordan de kan udfylde rollen som pædagoger (Sachs, 2005).

Med afsæt i interviewene ser det ud til, at de studerende fremadrettet ser på deres rolle som pædagoger i et nyt lys. En af de studerende fortæller begejstret om muligheden for, at hun i fremtiden som pædagog kan italesætte *»...hvilke former for erhverv, der faktisk er inden for de ting, som man går og laver i skolefritiden med børnene«*. Og hun tilføjer: *»Jeg vil sige, at de to o. klassepiger, som jeg lavede aktiviteter med, var helt vilde med det«*. Citaterne indikerer samlet set, at hun er lykkedes med at knytte sine pædagogiske og personlige værdier sammen med en ny viden om erhvervsfag, som bibringer børnene inspiration og glæde. I dette perspektiv peger analysen på, at de studerendes fremadrettede forestillinger om deres rolle som pædagoger er blevet påvirket af forløbet, og at de studerende har formået at forbinde pædagogfaglighed og erhvervsfaglighed på meningsfulde måder.

Diskussion

I følgende diskussion vender vi tilbage til de tre antagelser, der blev skitseret i artiklens tidligere afsnit. De tre antagelser omhandler henholdsvis (1) formidlingsfællesskabernes konstruktion, (2) seriøsiteten omkring håndværk samt (3) introduktionen af håndværk til børn i alderen 5-6 år.

I forhold til den første antagelse, peger analysen overordnet på, at de studerende i projektet formår at omsætte elementer fra gartnerfaget til pædagogiske aktiviteter, som de selv designer og faciliterer. Således indtræder pædagogen i en central rolle i forhold til at formidle håndværk. Projektet peger derfor på, at konstruktionen af formidlingsfællesskabet er velegnet til at positionere pædagogen i en central rolle som formidler, hvilket står i modsætning til andre formidlingsfællesskaber, hvor pædagogen i højere grad ender med at indtage en assisterende rolle (e.g., Rolle et al, 2018).

Selvom analysen på denne måde bekræfter værdien af den undersøgte model for formidlingsfællesskaber, er der dog samtidig grund til at forholde sig kritisk til formid-

lingsfællesskabernes udstrækning og tyngde. De studerende besøger gartnerskolen en enkelt dag, og det er således begrænset i hvor høj grad, de studerende kan tilegne sig gartnerfaglige færdigheder, viden og kompetencer. I tråd med dette kan der sættes spørgsmålstejn ved, om de håndværksmæssige færdigheder tages seriøst i projektet, hvilket var pointen med projektets anden antagelse. Hvis vi ser på den udvalgte empiri i dette perspektiv, kan der fx spørges kritisk ind til de studerendes vægtning af deres videreformidling af mundtlig viden til børnene om bladlus og mariehøns. Som de studerende fortæller, så kommer denne viden fra et »et oplæg«, de har modtaget på gartnerskolen. Dvs. at denne viden er tilegnet i en didaktisk kontekst, som er sammenlignelig med traditionel akademisk undervisning, snarere end praktiske kompetencer tilegnet ved manuel tilegnelse af teknikker. Fra en kritisk vinkel kan det således påpeges, at de studerende fremhæver denne mundtlige viden, fordi den mere tidskrævende tilegnelse af gartner teknikker ikke har fundet sted. Et blik på alle gruppernes aktiviteter med børnene (se skema 1) modsvarer på den ene side denne pointe, idet mange af aktiviteterne indeholder manuelle gartner teknikker såsom såning, klipning af blomster og gravning. Dog kan disse teknikker også hævdes at være almen lærdom og derved ikke repræsentere en videreformidling af nyvundne færdigheder, som de studerende har tilegnet sig på gartnerskolen. Naturligvis indeholder håndværksfaget også teori og »knowing why« på linie med andre fagområder. At overse dette ville være at reducere håndværksfaget til ureflekteret praktisme. Men kritikken er væsentlig og værd at have øje for. Den anvendte model i projektet, hvor de studerende alene besøger en erhvervsskole en enkelt dag, er delvist et resultat af de organisatoriske rammer og de muligheder, som disse tilbyder. At bede de studerende om at opholde sig på en erhvervsskole i længere perioder indenfor rammerne af et 6-ugers modul på pædagoguddannelsen vil være vanskeligt i lyset af de mange forskellige læringsmål, som hvert modul indeholder. Således kan der argumenteres for, at de organisatoriske rammer på pædagoguddannelsen, karakteriseret ved korte moduler (Boysen, 2024), indirekte er med til at reducere de studerendes mulighed for den faglige manuelle fordybelse, som en indføring i håndværksfag kræver. I dette lys bør vi være varsomme med at postulere, at et endags besøg på en erhvervsskole er tilstrækkeligt. Et længere ophold ville formentlig styrke de pædagogstuderendes håndværksmæssige viden og færdigheder og dermed muliggøre en større grad af håndværksfaglig kvalitet i de udviklede aktiviteter til børn.

Den tredje antagelse handler om at åbne børns horisonter for mange forskellige håndværk i en tidlig alder. Gartnerforløbet, som har været denne artikels omdrejningspunkt, indikerer, at børnene, såvel som de pædagogstuderende, får øje på nye muligheder og sammenhænge i verden igennem forløbet. Men i løbet af de år, vi har arbejdet med projektet, har vi mødt divergerende holdninger blandt pædagogstuderende i forhold til at introducere børn til håndværk. Dette kan eksempelvis ses i de spørgeskemaer, vi konsekvent har uddelt ved undervisningsforløbets begyndelse. Her skriver en studerende eksempelvis: »Jeg bliver vildt provokeret af det der projekt!« og beskriver herefter uddybende, at pædagoger ikke bør manipulere børns uddannelsesvalg. I et andet eksempel beskriver en studerende mundtligt overfor underviseren, at projektet virker »...propaganda-agtigt«, hvilket efterfølgende udløser en diskussion på holdet om pædagogers rolle i forhold til børns dannelse og betydningen af at »...lade børn være børn«. Omvendt peger andre studerende på, at projektet kan nedtone implicite forventninger om valg af ungdomsuddannelse. En studerende fortæller: »Jeg tror, at vi var mange der følte, at gymnasiet var en selvfølge, dengang vi

selv skulle vælge. og i den sammenhæng ser jeg det som en fordel, at pædagoger kan vise børn forskellige uddannelsesveje«. I projektet er vi netop optaget af den pointe, at flest børn har kendskab til de gymnasiale uddannelser, og at disse uddannelser har højere status end erhvervsuddannelser, hvilket har været realiteten i årtier (Juul, 2020). Men de studerendes kritik anser vi samtidig for at være helt oplagt at forholde sig til og imødekomme. Først og fremmest er det vigtigt, at introduktionen til håndværk ikke udlægges som en direkte rekruttering af børn i alderen 5-6 år til et fremtidigt liv som håndværkere. Intentionen med projektet skal snarere ses som et forsøg på at skabe et balanceret pædagogisk miljø, hvor børns øjne for verdens mange forskelligartede muligheder åbnes. Således kan projektet anvendes til at starte en diskussion om, hvilke horisonter vi bør åbne for børnene, og hvilke implicite forestillinger vi har om, hvad der bør kendetegne et pædagogisk miljø. I projektets forløb har pædagogstuderende fx været mere positive og åbne i forhold til fag som skiltemaling end fag som cykelmekanik. Men hvorfor opleves det at male som en oplagt del af pædagogik, hvorimod det at skrue møtrikker i mindre grad opleves som oplagt? Dette er interessante spørgsmål, som er væsentlige at forfølge med henblik på vedvarende at udvikle og kvalificere pædagogisk praksis.

Konklusion

Analysen af gartnerforløbet peger på, at formidlingsfællesskaber bestående af pædagogstuderende, fagskolelærere, pædagogundervisere og forskere kan være afsæt for, at pædagogstuderende designer og afprøver aktiviteter med 5-6-årige børn, der indeholder faglig viden og færdigheder fra gartnerfaget. Aktiviteterne udviklet til børnene bibringer ny inspiration til børn i form af nye materialer og teknikker. Ved at organisere formidlingsfællesskabet på en måde, hvormed de studerende er hovedansvarlige for de udviklede aktiviteter, undgås at studerende optræder i en perifer assisterende rolle i det tværprofessionelle samarbejde. De studerende udvikler og udvider igennem forløbet deres faglige identitet i den forstand, at de i højere grad inddrager og inkluderer tidligere erfaringer og tilegnede kompetencer i deres pædagogfaglige identitet. Desuden erfarer de via projektet de pædagogiske potentialer i gartnerfaget og de konfronteres med væsentlige spørgsmål i forhold til pædagogens rolle, pædagogikkens rolle og almen dannelse samt de forestillinger og antagelser, vi har derom. Et afgørende mål med formidlingsfællesskabet har været at tage de håndværksfaglige teknikker og værktøjer alvorligt. I den forbindelse kan der stilles kritisk spørgsmål ved, om formidlingsfællesskabet burde have været af længerevarende karakter, således at studerende i endnu højere grad kunne tilegne sig håndværksfaglig viden og kunnen. Analysen viser dog, at de fleste studerende eksplicit tilegner sig faglige kompetencer, som de efterfølgende inkorporerer i de udviklede aktiviteter til børnene.

Noter

1. I artiklen benyttes både betegnelsen »erhvervsfag« og »håndværk«. Erhvervsfag anvendes som betegnelse for de fag, som eksisterer på de danske erhvervsuddannelser og derved afsluttes med svendeproe. Håndværk anvendes med henblik på at understrege elementerne af materialitet, værksted, fordybelse, kropslige færdigheder, tradition og kulturel praksis (Hastrup, 2002; Illum, 2004) i de fag, der arbejdes med i projektet Børnesvendebrev. Med anvendelse af disse betegnelser ønsker vi at henvise til fag, der er direkte orienteret mod erhverv og arbejdsmarked og i den sammenhæng er væsensforskellig fra de kunstneriske

håndværksfag, der historisk har haft en dominerende rolle på pædagoguddannelsen (Boysen, 2024). Samtidig ønsker vi at fastholde fokus på nogle særlige traditionsrige, materialeholdige og kropslige/manuelle kvaliteter ved håndværk (Sennet, 2009; Tanggaard, 2008), som ikke nødvendigvis er kendetegnende for alle erhvervsuddannelser af nyere dato, fx eventkoordinator. Artiklen baseres i denne henseende på andre forfattere og undersøgelser, der ligeledes anvender begreberne på en sådan måde, se fx Tanggaard (2008), Sennet (2009), Jørgensen & Smistrup, (2007) og Aarkrog & Wahlgren (2020).

Referencer

- Aarkrog, V. & Wahlgren, B. (2020). *God praksis for undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog i æstetiske læreprocesser*. (1. udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Byrge, C., & Hansen, S. (2009). The creative platform: A didactic approach for unlimited application of knowledge in interdisciplinary and intercultural groups. *European Journal of Engineering Education*, 34(3), 235-250.
- Byskov, L. H., Sommer, P. N. T., Boysen, M. S. W., Hawes, N. W. & Rønnow, M. K. (2023). Børnesvendebrev: erhvervsaktiviteter i SFO-er. *Unge Pædagoger*, 83(4), 85-94.
- Boysen, M. S. W. (2024). Rebirth, transformation or collapse of the aesthetic learning spaces – An investigation into the status of aesthetic learning spaces in Danish Early Childhood Teacher Education and a discussion of potential future scenarios. *Nordisk Barnehageforskning*. (in press).
- Boysen, M. S. W. (2021). Mellem fordybelse og fleksibilitet. I H. H. Hjermitsev, B. M. Rasmussen & L. Togsverd (red.), *God og dårlig pædagoguddannelse: 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse: 137-46*. Forlaget Det Pædagogiske Projekt (DPP).
- Boysen, M. S. W. & Byskov, L. H. (2023). Forskere: Pædagoguddannelsen svigter sit erhvervsfaglige ansvar. *Altinget*.
- Boysen, M. S. W., & Brown, R. (2021). *Fra Håndværk Til Iværksætter: Forskningsrapport*. Professionshøjskolen Absalon.
- Boysen, M. S. W., Kampp, G., & Uddholm, M. (2020). Musik i pædagoguddannelsen. I S.-E. Holgersen, & F. Holst (red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020*, 119-141. DPU, Aarhus Universitet.
- Boysen, M. S. W., Mundt, N., & Thilemann, M. (2017). Ninja-moves, kolbøtter og understøttende undervisning. *Unge Pædagoger*, 79(4), 21-29.
- Boysen, M. S. W., Sørensen, P. W., Rold, M., & Thorsen, T. (2022). *Indsatsevaluering af Skabertrang 2*. Professionshøjskolen Absalon.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 243-257.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenza, M., Beijaard, D., Buitinka, J. & Hofmana, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608. <http://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Science*, 13(1), 15-42. <https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301>

- Christophersen, C. & Kenny, A. (red.) (2018). *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord*. Routledge.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Research Report. DFES Publications.
- Hald, A. M., & Byskov, L. H. (2023). At arbejde uden for comfort zone – rekonstruktion af læreres professionsidentitet. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), 74-83.
<https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/140061>
- Hald, A. M. & Ravn, M. (2020). Skolens praktiske fag som vindue til erhvervsuddannelserne: Praksisfaglighed i skole og erhvervsuddannelse. *Unge Pædagoger*, 3, 28-36.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of interprofessional Care supplement*, 1, 188-196.
- Hastrup, K. (2002). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Juul, I. (2020). Erhvervsuddannelsernes imageproblem kræver mere end reformer. *Asterisk*, 95, 34-35.
- Jørgensen, C. H. & Smistrup, M. (2007). *Erhvervsfagenes rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde*. Roskilde Universitet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- McMullin C. (2023). Transcription and Qualitative Methods: Implications for Third Sector Research. *Voluntas: international journal of voluntary and nonprofit organizations*, 34(1), 140-153. <https://doi.org/10.1007/s11266-021-00400-3>
- Rolle, C., Weidner, V., Weber, J. & Schlothfeldt, M. (2018). Role Expectations and Role Conflicts within Collaborative Composing Projects. I C. Christophersen & A. Kenny (red.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord*. Routledge.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. I P. Denicolo & M. Kompf (red.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 5-21. Routledge.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Hovedland.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (red.), *Practice-Based Education Perspectives and Strategies*, 13-26. Springer.
- Studieordning for uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2024). Gældende pr. 01.02.2024:
https://www2.phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/Paedagog/Studieordning_Paedagoguddannelsen_februar_2024.pdf
- Tanggaard, L. (2010). Kreativitetens materialitet. *Nordiske udkast*, 38(1), 30-42.
- Tanggaard, L. (2008). Håndværket som identitetsøase i videnssamfundet? *Nordiske udkast*, 36(1), 3-15.
- Thomsen, R. (2022). *Karriere. Tænkepauser*. Aarhus Universitet.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.
<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Trageton, A. (2003). *Konstruktionsleg i børnehave og børnehaveklasse*. Kroghs Forlag.
- Wenger, E. (2002). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2014). Voksnes læring og identitetsudvikling – i praksisfællesskaber og praksislandskaber. I K. Illeris (red.), *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*, 117-127. Samfundslitteratur.

Biografier

Mikkel Snorre Wilms Boysen (msb@pha.dk) er ph.d. og docent for forskningsprogrammet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde« ved Center for pædagogik, Absalon. Han har ledet en lang række forsknings- og udviklingsprojekter indenfor skolefritidsområdet og har skrevet bøger, artikler og debatindlæg med særligt fokus på kreativitet, æstetik og entreprenørskab indenfor det pædagogiske felt. I de seneste år har han været særligt optaget af at revitalisere initiativ og virkelyst i den pædagogiske profession, hvilket han bl.a. har været orienteret imod i bøgerne *Pædagogisk Entreprenørskab* (2022) og *Vovemod og Handlekraft* (2020).

Louise Hvitved Byskov (lohv@pha.dk) er ph.d. og lektor på pædagoguddannelsen og tilknyttet forskningsprogrammet: »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde« ved Center for pædagogik, Absalon. Louise har været projektleder for projekt *Børnesvendebrev*, og er nu tilknyttet forsknings- og udviklingsprojekterne *Grøntsagsmagi* og *STEM-Driivers*. Louise er særligt optaget af potentialerne ved håndværk i pædagogisk praksis og børns/unges muligheder for at udfolde sig kreativt.

Naia Wienmann Hawes (naha@pha.dk) er lektor ved Center for pædagogik, Professionshøjskolen Absalon. Naia er tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«, efter-videreuddannelsesaktiviteter og den pædagogiske grunduddannelse. Hun er særligt interesseret i fag, der understøtter ligestilling og mangfoldighed i pædagogisk praksis og er tovholder for modulet »Køn, seksualitet og mangfoldighed« og yderligere tilknyttet specialiseringen for skole/fritidspædagogik på pædagoguddannelsen. Naia er del af forskningsprojektet »Børnesvendebrev«.

Martin Korsager Rønnow (mako@pha.dk) er lektor ved Center for pædagogik, Professionshøjskolen Absalon og er tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Desuden varetager han en række opgaver i eftervidereuddannelse og grunduddannelse. Martin har en erhvervsfaglig baggrund som konditor og er del af forskningsprojektet »Børnesvendebrev«. I projektet har Martin bidraget med udviklingsaktiviteter i undervisningen med et særligt fokus på at fremme praksisfaglighed i pædagogers arbejde med børn i SFO. Desuden har Martin arbejdet med at udvikle kreative, legende og æstetiske miljøer i projektet *Playful Learning*.

Anne Mette Dalsgaard Hald (amh@pha.dk) er ph.d., erhvervsskoleforsker og profilmedarbejder i forskningsprogrammet »Fagdidaktik« ved Center for Skole og læring, Absalon. Hun er projektleder og evaluator på flere projekter om læring på erhvervsskoler. Anne Mette har skrevet artikler om skolelæreres læring på erhvervsskoler, læremidler på erhvervsskoler og læreres læreprocesser. Hun er særligt interesseret i efteruddannelse af faglærere, lærere og pædagoger. Anne Mette underviser i videnskabsteori i erhvervs-

pædagogisk praksis på Diplomuddannelse i erhvervspædagogik. Hun er herudover medlem af bedømmelsesudvalget, som vælger året diplomopgave i erhvervspædagogik.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lonnie Kristiansen og Thomas Thorsen

Små Fødder og Grønne kufferter – musik og lydleg med de mindste

Resumé

Artiklen undersøger indsatsen *Små Fødder* (Næstved kommune), der bruger legende musikalske praksisser til at styrke børns og pædagogers glæde ved musik og til at skabe kontinuitet i børnenes overgang fra dagpleje/vuggestue til børnehave. Som en del af *Små Fødder* indgår tre kursusdage, hvor pædagoger og dagplejere introduceres til *Den grønne kuffert*. Kufferten er fyldt med forskellige lydgivere, og med afsæt i disse arbejder det pædagogiske personale med at skabe legende lydfortællinger og musikaktiviteter, der åbner op for børns forskellige deltagerstrategier. Artiklen beskriver, hvordan indsatsen giver det pædagogiske personale nye handlemuligheder og musikalsk handlemod, og hvordan den skaber en tydelig overgangsmarkør i brobygningsarbejdet.

Nøgleord: musikalsk handlemod; lydfortællinger; brobygning; overgangsmarkør; legende musikaktiviteter; deltagerstrategier

Anslag

»Så må I gerne åbne jeres grønne kuffert«. Få sekunder efter fyldes lokalet af toner fra klokker, kalimbaer, klangskåle og raslen fra æg blandet med pædagogerne og dagplejernes forventningsfulde og begejstrede stemmer. De sidder i en rundkreds med hver deres grønne kuffert, hvorfra de henter lydgivere frem, én efter én, som drejes og undersøges. »Se lige denne her – hvad hedder sådan én?«, spørger en pædagog. Udover trommen og det velkendte rasleæg er der nemlig ingen traditionelle instrumenter i kufferten. Indholdet er nøje udvalgt til at dække et bredt repertoire af lyde, der kan indgå i en lydfortælling: Trommen spiller fodtrin og opbygger spænding, kalimbaen spiller regndråber og en beroligende melodi, og den pudsige thunderdrum spiller lyn og torden og signalerer vrede. Alle ting i kufferten har hver deres lyd og funktion – kun fantasien sætter grænsen. Flokken, der er sammen for første gang, skal nu i små grupper skabe en 'lydkulisse' ud fra en konkret lokation. Der hviskes, for det er en gætteleg. Efter kort forberedelse skiftes grupperne til at spille og gætte. Lydene fører tanker og fantasi til stranden, i skoven og i storcentret – uden at der bliver sagt et eneste ord. Pædagogerne klapper og griner, mens en ny bevidsthed om at bruge lyd kreativt i legen med børn spirer frem.



Indhold i den grønne kuffert.
Foto: Katrine Gjesing



Den grønne kuffert.
Foto: Thomas Thorsen



Scan - hør og se, hvad
der er i kufferten

Indledning

Denne artikel undersøger, hvordan en fælles kommunal indsats omkring musikalske praksisser i dagtilbud søger at styrke børn og pædagogers glæde ved at være sammen om musik i hverdagen og understøtter børnene i deres overgang fra vuggestue/dagpleje til børnehave. Den indledende fortælling kommer fra den første kursusdag i dette projekt, Små Fødder, hvor et hold af dagplejere og pædagoger fra Næstved kommune var samlet for at få inspiration til at arbejde med legende musikaktiviteter i hverdagen. Artiklens fokus er, hvorledes det pædagogiske personale afprøver og udvikler deres egne legende musikalske kompetencer og handlemuligheder, og hvad de efterfølgende oplever, det gør ved den pædagogiske praksis. Empirien består af interviews med pædagoger og dagplejere samt observationer fra en kursusdag. Desuden inddrages dele af Små Fødders interne evalueringer og surveys.

Små Fødder forsøger ved hjælp af legende musikalske praksisser at skabe kontinuitet og tryghed i den pædagogiske hverdag og i brobygningen mellem dagpleje/vuggestue og børnehave. Artiklen peger på, at projektet i vid udstrækning lykkes i forhold til at skabe:

1. Øget musikalsk handlemod og nye musikalske handlemuligheder blandt det pædagogiske personale.
2. En tydelig overgangsmarkør – den grønne kuffert, dens indhold og aktiviteter – i brobygningsarbejdet.

Artiklen præsenterer indledningsvis projektet og den kursusrække, som det pædagogiske personale deltager i. Herefter introduceres en række musikpædagogiske begreber og teoretiske landskaber, som *Små Fødder* bevæger sig i, hvilket kobles til pædagoger og dagplejeres oplevelser og erfaringer fra deres pædagogiske hverdag med børnene.

Små Fødder

Projekt *Små Fødder* er en børnekulturel indsats for de 1-4-årige i Næstved kommune med fokus på tidlig kulturstart. Initiativet kommer fra Børnekulturhus Næstved, og formålet er på tværs af kommunens dagtilbud at sætte fokus på det musiske, det legende og det sansende. Udover at styrke børns møde med musik og kultur er projektet også et brobygningsprojekt, som skal være med til at skabe genkendelighed og tryghed i overgangen mellem vuggestue/dagpleje og børnehave. *Små Fødder* er således blevet til ud fra en vision om, at musik, lyd, leg og fortælling kan være et væsentligt og værdifuldt 'fælles tredje', der kan give børnene kontinuitet i denne overgang. Mange pædagoger og dagplejere mangler imidlertid musikalske kompetencer og som en følge heraf også mod til at bruge musik i hverdagen (Balsnes & Jansson, 2022; Højlund, 2024). Som en grundsten i *Små Fødder* bliver der således arbejdet med at udvikle det pædagogiske personales kompetencer og handlemuligheder inden for fortælling, leg og musik.

Kursusrækken

For at kvalificere pædagoger og dagplejeres musiske kompetencer deltager de på mindre hold i tre kursusdage (spredt ud over et kalenderår) med skiftende fokusområder, som alle taler ind i hverdagspædagogikken og læreplanstemaet »kultur, æstetik og fællesskab«. Imellem kursusdagene følger underviserne, der kommer fra Næstved musikskole, og den enkelte

pædagog/dagplejer sammen op på udviklingsprocessen. Efter første kursus foregår dette via en telefonisk sparringssamtale og efter andet kursus ved et besøg fra underviserne i praksis.

De tre kurser har titlerne »Leg, lyd og fortælling« (kursus A), »Musik, leg og bevægelse« (kursus B) og »Børns musikalske legekultur« (kursus C).

På kursus A er det fælles tredje den grønne kuffert og lydfortællinger. Undervisningen foregår i en vekselvirkning mellem praktiske øvelser, teori og fælles refleksion. På gulvet oplever pædagoger og dagplejere, hvordan underviseren taler sig igennem Mariehønen Evigglad med hækledede tøjdyr og indlagte lydeffekter – tromme, thunderdrum og rainmaker. Herefter overfører deltagerne selv metoden til andre børnesange, og senere på dagen bliver lydfortællingerne mere improviserende med åbne spørgsmål og mulighed for at digte med i handlingsforløbet.



Scan - hør og se
lydfortælling



Kuffert med Mariehøne og snegl
Foto: Thomas Thorsen

På kursus B er det fælles tredje et sangrepertoire. Her får deltagerne udleveret en materialesamling med sange inddelt i forskellige kategorier: start- og slutsange, sange med bevægelse, trøstesange og sange til hverdagens faste rutiner m.m. Mange af sangene er rammesange med mulighed for at inddrage børnenes egne ideer og bevægelser. Udover sange indeholder materialet også gode råd til afvikling af musiksamlinger, og hvordan de samme sange tilpasses forskellige aldersgrupper ved at skrue på nogle parametre. Pædagoger og dagplejere prøver også kræfter med at spille tromme til sangene.



Scan - hør og se
trommerytmer



Trommerytmer
Foto: Mathilde Thorsen

På det sidste kursus C skal der bindes sløjfer. Pædagoger og dagplejere får endnu en gang lov at agere børn, mens underviseren leder dem igennem en kombineret samling af lydleg og rammesange. Udvalgte deltagere har forberedt et lille oplæg om, hvordan de har arbejdet med et specifikt emne. Kursus C byder også på et instrumentværksted, hvor der er stillet bøtter, kasser, maling, klistermærker, perler, snor i flotte farver og meget andet frem til den kreative proces.

Oplevelse af øget musikalsk handlemod

Da vi interviewer en gruppe pædagoger/dagplejere efter anden kursusdag (kursus B), giver de i samlet flok udtryk for, at de tager noget meningsfuldt og brugbart med sig: »Jeg synes bare, det er så fedt, når man laver de her ting. Det giver glæder«, siger en pædagog. En anden udtaler: »Vi har jo lært så sindssygt meget, synes jeg, og vores hoveder er bare fyldt op med en masse ting, som vi bare skal ud at afprøve med børnene«, og en tredje pædagog tilføjer: »Jeg tror, det ligger lidt i det her med, at man også skal turde som den voksne, bare at give slip og bare være i det«.

Efter det afsluttende kursus beskriver flere deltagere i projektets interne evaluering, at deres musikalske handlemod er tiltagende: »For et par år siden kunne jeg ikke stå foran børn og holde musiksamling. Nu er musikken en del af hverdagen, hvor jeg synger og lærer børnene sange«, ytrer en pædagog, mens en anden ytrer: »Jeg er blevet modigere, og min stuekollega og jeg arbejder målrettet for at musiksamlinger er en del af vores hverdag. Vi har gjort det til en del af vores læreplan«. Pædagogernes øgede mod og lyst til at bruge musikken er et gennemgående tema i projektets interne evalueringer. Hertil siger projektets initiativtager, børnekulturkonsulent Katrine Gjesing: »For en del af kursisterne har læringen også handlet om at turde kaste sig ud på dybt vand og opdage, at selvom man ikke føler sig særlig musikalsk, så kan man sagtens sætte musikfaglige aktiviteter i gang sammen med børnene« (Næstved kommune, 2022).

Musikalske fællesskaber og samhørighed med de mindste

Men hvorfor egentlig beskæftige sig med musik og sang i pædagogisk praksis? Eller helt overordnet; hvorfor beskæftige sig med musik? Det er der selvfølgelig mange forklaringer på, men blandt forskere er der en ret klar konsensus om, at musikkens væsentligste evolutionære betydning er dens evne til at afstemme følelser mellem mennesker og synkronisere det emotionelle niveau i grupper (Vuust, 2017; Hallam & Himonides, 2022; Turino, 2008). Her kan musikken noget ganske særligt. Som dannelsesforsker Lars Geer Hammershøj formulerer det: »Musik er simpelthen et af de mest kraftfulde midler til fællesskabsdannelse, vi har« (Hammershøj, 2016: 230). Musik og musikaktiviteter kan være et stærkt fælles tredje (Husen 1996) mellem mennesker, da »...der opstår fælles svingninger og fælles værdi, når man spiller sammen[...]. Musikken skaber en form for kommunikation, der går direkte fra kroppen og følelserne til andre kroppe og deres følelser« (Husen, 1996: 227).

At inddrage musikalske praksisser i en dagtilbudskontekst kan give børnene mulighed for at spejle, synkronisere og forbinde sig både til hinanden og til de voksne (Thorsen, 2024; Trevarthen & Malloch, 2009). Daniel Stern udlægger begrebet intersubjektivitet som: »En gensidig mental indtrængen, der tillader os at sige: 'jeg ved, at du ved, at jeg ved' eller 'jeg føler, at du føler, at jeg føler'« (Stern, 2004: 91). Stern var særligt optaget af forbindelsen mellem de mindste børn og deres nære omsorgspersoner, og med begrebet affektiv afstemning beskriver han, hvordan mennesker kan afstemme det følelsesmæssige niveau og dele følelsesmæssige aspekter af den enkeltes oplevelse (Stern, 2000). Den følelsesmæssige afstemning kan foregå ved hjælp af imitation af bevægelser, mimik, lyd m.m. Stern peger på, at musik er et velegnet medium i forhold til intersubjektivitet og affektiv afstemning, ligesom det ved hjælp af musik er muligt at påvirke og ændre menneskers følelsesstilstand.

Det pædagogiske personale i *Små Fødder* er opmærksomme på de musiske aktiviteters betydning for fællesskaber og samhørighed i deres hverdag med børnene. Til spørgsmålet »Sker

der noget med børnefællesskaberne, når I laver sådan nogle aktiviteter?», svarer en pædagog: »Ja, helt klart. Og det er jo det fælles tredje [...] de får simpelthen sådan en samhørighed, når vi er fælles om de her sange og musik. De kigger på hinanden og bliver inspireret af de fagter, vi laver til det, og de spejler sig i hinanden. Så der er rigtig meget relationelt«.

En anden pædagog supplerer: *»Jeg sad og tænkte det samme. Især det her med at spejle sig i hinanden. Og igen gælder det, hvis der er nogen, der tør gøre noget, så tør man selv også at bruge sin krop på samme måde. Eller så står man lige og observerer lidt, men altså, hvis Ole han kan, så kan jeg nok også, så det giver en kæmpe fællesskabsfølelse«.* Pædagogerne beskriver, hvordan børnene inspirerer og spejler sig i både hinanden og i de voksne. Det er dog ikke alle børn, der agerer ens. Som en pædagog fortæller, foregår det i forskellige tempi og på flere måder, da børnene har forskellige veje ind i musikaktiviteter.

Deltagerstrategier

Sven-Erik Holgersen (2002) har med afsæt i Sterns begreber – herunder affektiv afstemning og intersubjektivitet – undersøgt dagtilbudsbørns deltagelsesmuligheder i musikaktiviteter. Det er nemlig ikke sådan, at alle børn – eller voksne – har samme måde at tilgå musikalsk deltagelse på, som pædagogerne fra *Små Fødder* er inde på. Holgersen (2002) beskriver fire strategier i forhold til deltagelse i musikaktiviteter og musikalske fællesskaber (reception, imitation, identifikation og elaboration). *Reception* handler om at være åben og modtagende, men uden at deltage artikulerende. *Imitation* handler om at efterligne strukturelle elementer og kopiere fx melodi, rytme eller bevægelser i musikaktiviteten. *Identifikation* handler om at kunne tage ejerskab og identificere sig med elementer og strukturer i musikken. *Elaboration* handler om at videreudvikle og være med til skabe nye idéer og elementer i musikken. (Holgersen, 2002). Strategierne beskriver forskellige måder at indgå i aktiviteterne på. Børn skifter og veksler mellem de forskellige strategier – ofte flere gange i løbet af en musikaktivitet, og der er ikke nogen strategi, der er bedre eller vigtigere end andre (Holgersen, 2002). Det er imidlertid lettere for det enkelte barn at deltage på forskellige måder, når barnet føler sig trygt og har erfaring med, hvad musikaktiviteter er for en størrelse (Schei, 2019; Thorsen, 2021). Projektets undervisere (herunder artiklens ene forfatter) har ved besøgene i pædagogernes praksis set eksempler på, at opmærksomheden på deltagelsesmuligheder giver pædagoger og dagplejere en indgang til de børn, de før ubevidst havde tendens til at forbigå. Barnet, der gemmer sig og forsigtigt ser situationen an, profiterer i en musiksamling af sin plads ved siden af pædagogen og dennes støtte til deltagelse. Pædagogen må her være særligt opmærksom på at fange de små tegn på initiativ og omsætte dem til bevægelser og forslag, der kan bruges i musikaktiviteterne. En pædagog siger om børnenes forskellige måder at deltage på: *»Der kan jo både være den passive deltager i periferien, som kommer mere og mere ind, jo flere gange man gør det. Og så også den vilde, der bare er fuldstændigt med på det«.* En anden pædagog tilføjer: *»Ja, jeg har også en pige som er hypermobil, der går i vuggestue her, og hun står tit og observerer, altså fordi det bliver for vildt, og hun allerede nu er bevidst om, at hun er ikke så stabil. Så er det bare lige at give hende en finger, som hun holder fast i, så kan jeg love jer for, at hun går med«.*

Pædagoger og dagplejere inspireres på kursusdagene til planlægning af et program, som tager udgangspunkt i deres aktuelle børnegruppe. Uanset om programmet bygges op omkring lydsamlinger eller rammesange eller en kombination af disse, opfordres pædagogerne til at bruge de samme sange eller samme fortælletema og lydgivere over flere uger og kun langsomt

skifte ud i aktiviteter. Flere pædagoger reflekterer over, at børnenes deltagelsesmulighed udvides, når de er trygge ved musikaktiviteterne og har lavet dem mange gange. Børnene får på den måde mulighed for – udover at benytte strategierne reception og imitation – også at tage ejerskab og være medskabende og dermed benytte deltagerstrategierne identifikation og elaboration. »Det jeg fornemmer giver noget, det er, når børnene selv kan få lov at være deltagende i det. Noget der vækker noget, hvor de selv kan. En sang de kender, en handling fra deres hverdag, de kan genkende, så det bliver nært«, ytrer en pædagog i evalueringerne, mens en anden ytrer: »De (børnene) trives godt i gentagelse af samme aktivitet flere gange, så de oplever at mestre det i sidste ende«. I vores interview siger en pædagog: »Børnene får helt klart nogle begreber på, som de ikke har haft før. Og det kommunikerer de jo med, selvom de ikke nødvendigvis har et sprog, så kommer der et nonverbalt sprog [...] det giver jo virkelig nogle relationer og genkendelighed. Jeg bilder mig også ind, at det giver noget empati, altså medfølelse for tingene«. I det sidste citat peges på musikken potentiale for at udtrykke og bearbejde begreber og følelser i et andet formsprog end det talte sprog. I *Små Fødder* arbejdes der konkret med formidling af følelser og kropslig kommunikation i rammesangen »Jeg ka' lave ansigter«, der står i materialesamlingen, som pædagogerne får udleveret. I hvert vers præsenteres en ny følelse, som børnene med hjælp fra det pædagogiske personale kobler sammen med ansigtsmimik og gestik. Børn og voksne viser for hinanden og ser hinandens udtryk.

Jeg ka' lave ansigter

Galop

M/T: Lonnie Kristiansen

C F G C

Jeg ka' la-ve an-sig-ter, prøv at se på mig. Jeg ka' la-ve an-sig-ter, se

4 F G C F G C

hvad, jeg vi-ser dig. Når jeg-gør så-dan her - så lig-ner jeg én, der er glad.
sur
fjollet...

Musik som et særligt sprog

Merete Cornét Sørensen beskriver musik og andre æstetiske udtryksformer som særlige sprog, der i lighed med det verbale sprog tilegnes gennem øvelse og praksisser, hvor børn og voksne indgår i samspil med hinanden, fx i leg. Når børn skal lære det verbale sprog, foregår det sammen med kompetente andre, fx pædagoger, der kender og bruger sproget. Det samme gælder for musikken, der også tilegnes i samspil med andre, der »taler« musikkens sprog (Sørensen, 2020). Pædagoger og dagplejere må derfor synge, spille, danse eller på anden vis musicere sammen med børnene i den pædagogiske hverdag, hvis musik skal være et sprog, som børnene opnår fortrolighed med og bruger til selv at udtrykke sig med. En børnehavepædagog ytrer i *Små Fødder*'s interne evaluering: »Børnene de lærer hurtigere,

når de sådan kan se, hvad vi gør med hænderne, det kigger de rigtig meget efter«, mens en anden ytrer: »Jeg bruger ikke det at snakke så meget, men mere at lade sang og rytme fylde og lede samlingen«.

En legende tilgang til musikaktiviteter

I dagtilbudslovens formål står der: *Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv* (dagtilbudsloven §7, stk. 1). Legen og børneperspektivet er derfor også et omdrejningspunkt for arbejdet med musik og sang i dagtilbud. Samtidig skal pædagoger og dagplejere også kunne vise børnene, hvordan man taler 'musikkens sprog', ligesom der skal gives plads til forskellige deltagelsesmåder. Det pædagogiske personale må således kunne veksle mellem at gå foran, ved siden af og bagved børnene (Sørensen, 2015).

Den voksnes deltagelse: Christies positioner

Hvordan pædagogen eller dagplejeren involverer sig og deltager i de legende musikaktiviteter, og dermed faciliterer børnenes leg, har James Christie kategoriseret. Med *involvering* forstås pædagogens stilladsering af legen som en udefrakommende støtte og med *deltagelse* pædagogen, der selv bliver legende og deltager på legens præmisser.

Christie præsenterer seks positioner af understøttende voksenroller (Sønnichsen & Jørgensen, 2019). Yderpunkterne – minimal og maksimal involvering – kalder Christie for hhv. *gårdvagten* (»safety monitors«) og *instruktøren*. *Gårdvagten* er den uengagerede observatør, som kun griber ind ved fare og konflikter. *Instruktøren* derimod er den voksne, som overtager styringen, så legen risikerer at ophøre med at være leg og i stedet bliver en aktivitet. Imellem disse ekstremer præsenterer Christie fire kategorier, som pædagogen bevæger sig imellem. *Tilskueren* har en aktiv rolle som opmuntrer og anerkender af legen via smil og kommentarer uden selv at deltage som legende. *Regissøren* hjælper med at finde materialer eller steder, som kan give nyt liv til en leg. *Legekammeraten* er aktivt deltagende på børnenes præmisser, ofte i en mindre rolle som fx gæst eller patient, og er en gunstig rolle ift. at lege udsatte børn med ind i legen. *Legelederen* skinner oftest igennem i kortere sekvenser og påvirker bevidst legens indhold med nye ideer til en mere fantasifuld leg, der kan fortsætte i længere tid (Sønnichsen & Jørgensen, 2019).

Pædagogens/dagplejerens bevidsthed om egen deltagelse og vekslen mellem at agere *legeleder* og *legekammerat* er essentiel, når der arbejdes med rammesange og -lege i den særlige tilgang, som Lotte Kærså har bidraget med til musikpædagogikken.

Her er det pædagogen, der sætter rammen og åbner scenen for børnenes egen fantasi og bevægelser. Pædagogen har som *legeleder* det overordnede ansvar for rammesætning, at alle børn tilgodeses og får plads til at byde ind i den fælles musikleg, samtidig med at pædagogen også selv deltager aktivt som *legekammerat*, der bidrager til at holde legen spændende og dynamisk. Børnene skaber indholdet ud fra deres egen livsverden, oplevelser og erfaringer. Børn og pædagoger er ligeværdige, og børnene mærker, at deres ideer er værdifulde, når de inddrages i den fælles leg. Fordi indholdet baserer sig på børnenes egne initiativer, bliver børnene mødt lige der, hvor de er i deres udvikling. Legen kan hele tiden tilpasses det enkelte barn (Kristiansen & Lundblad, 2024).

For at eksemplificere de forskellige positioner vender vi for et øjeblik tilbage til dagplejere og pædagoger på kursus A:

På et lille bord i midten af rundkredsen ligger lydgivere, som underviseren har valgt fra den grønne kuffert. »Hvor skal vi hen i dag?«, spørger hun, og pædagoger/dagplejere kigger først lidt forvirret på hinanden. »Vi skal op på Månen!«, foreslår en ung pædagog, og sammen bliver flokken enige om, hvad de skal pakke til turen. »ZzzZIP!«, siger lynlåsen på rumdragten. Rumraketens lyde udgøres af en drejerasle, en halv flaske skvulpende vand og en ballon, der pustes op og tømmes. Inden længe går alle rundt som månemænd og siger »bibbåt!« ledsaget af pivedyr og klokker. Deltagerne skiftes til at digte med på handlingen. Nogle er fantasifulde fortællere, andre vil hellere bidrage med lydeffekter, og andre igen har det fint med bare at følge med. På et tidspunkt er fortællingen ved at gå i stå, og underviseren spørger én af de mere forsigtige deltagere: »Anne, jeg kan se noget bag stenen henne ved dig! Hvad er det?«, og Anne tager et kæmpe spring væk fra den farlige, grønne sabeltiger, der sniger sig ind på flokken.

Deltagerne i eksemplet bliver kastet ud på dybt vand i denne spontane lydfortælling, men underviseren agerer sikkerhedsnet ved at tilbyde lydgivere (*regissør*), stille spørgsmål (*legeleder*) og deltage aktivt i legen (*legekammerat*). Derfor kan lydlegen hele tiden udvikle sig og give deltagelsesmuligheder for alle.



*Kuffert med personligt twist på indhold
Foto: Thomas Thorsen*

Den grønne kuffert og lydleg

Den grønne kuffert, som alle pædagoger/dagplejere får udleveret på første kursusdag, vækker øjeblikkelig nysgerrighed, som beskrevet i artiklens indledende fortælling. En nysgerrighed der vokser, når pædagogerne går med på legen og laver lydfortællinger om rumraketter og måneture som i ovenstående eksempel. Kufferten, de forskellige lydgivere og den legende lydfortælling har de fleste dagplejere og pædagoger taget direkte med ud i deres pædagogiske arbejde. En børnehavepædagog fortæller os:

»Jeg har jo hele tiden været meget fascineret af selve lyd-kufferten, altså den grønne kuffert og lyddelen af det, og ikke så meget det her med at synge sange, fordi det gør vi i forvejen. Men det her med bare at komme helt ned i nuet, altså virkelig være til stede i nuet og så lytte. Altså sige til børnene, de skal fokusere på at lytte, og så tage de her lyde til sig. Det er simpelthen noget af det fineste, synes jeg.«

Lydkunstneren Ingeborg Okkels, der har bidraget til udviklingen af kursus A, taler om, at lyd er en opmærksomhed på verden, som ofte er ubevidst. Vi taler ikke så meget om den, selv om den omgiver os hele tiden. Vi kan ikke bare lukke ørerne. Når vi skaber hul igennem til bevidstheden og begynder at arbejde kreativt med lyd, øver vi os i at »tune ørerne ind« og opleve verden med ørerne forrest. Børn bruger i høj grad lyde i hverdagen som signal eller tegn, der kan afkode stemninger og situationer.

I lydfortællinger kan lydgiverne have flere funktioner. Den abstrakte lyd er 'lyden i sig selv', som taler til kroppen: kort/lang, kraftig/svag, hurtig/langsom, skarp/blød osv. Den konkrete lyd er den, der peger ud i verden og 'lyder som noget': en hund, stranden, en mobiltelefon osv (Okkels, 2021). Begge måder at forstå lyd på inddrages i de tre fremgangsmåder, som pædagoger og dagplejere tager med sig hjem til børnene:

- Lydkulisser, som ikke er båret af ord (et »øjebliksbillede« i lyd)
- Lydspor til gengivelse af en kendt fortælling, bog, sangtekst mm.
- Lydfortælling med (improviseret) handlingsforløb understøttet af lydeffekter

En pædagog fortæller om det med at få et nyt fokus på lyde: *»Sådan helt ned i de små detaljer tager vi lydene med, og det har virkelig været en øjenåbner – eller måske mere øreåbner – for både mig og for børnene, at lydene kommer med, og de synes, det er herligt [...]. Hvordan lyder fx en cykel, kender I lyden på en cykel? Der er nogle ting nede i den der sangkuffert, man kan tage frem og så kan man spørge dem: 'Er det her en cykel?' Nej, det var ikke cykel, er det mon blæsevej?«*

Kufferten og det rettede fokus på lyduniverset har hos mange pædagoger og børn åbnet op for en ny måde at være opmærksom og udforskende på i den pædagogiske hverdag.

Den grønne kuffert med dens lydgivere, sange og lege har imidlertid også vist sig at have andre egenskaber og funktioner.



*Kuffert med personligt twist på udseende
Foto: Lonnie Kristiansen*

Den grønne kuffert og brobygning mellem dagpleje/vuggestue og børnehave

Projektet *Små Fødder* er som beskrevet tænkt som en indsats i brobygningsarbejdet og børnenes overgang fra dagpleje/vuggestue til børnehave i Næstved kommune. Tanken har været, at man ved brug af de samme legende musikalske metoder og materialer på tværs af dagpleje/vuggestue/børnehave kunne skabe kontinuitet og sammenhæng i overgangen. Når vi spørger pædagoger og dagplejere, viser det sig, at den grønne kuffert er blevet en slags symbol på denne indsats. En børnehavepædagog fortæller:

»Ja, vi har for eksempel lige fået nogle nye børn fra dagplejen, og det første, de peger på, det er vores grønne kuffert [...] børnene kunne genkende kufferten, og det skabte bare så meget genkendelighed og glæde, og det var vildt nok at se«.

En pædagog fra en integreret institution fortæller:

»Jeg er kommet fra vuggestue til børnehave, og der har børnene jo også set kufferten stå. Og så det med, at bare man tager den frem, så kommer der også børn fra de andre stuer og siger 'Åh', fordi de har jo set glæden i de andre børns øjne altså, så vil de også være med, for de kan da se de andre synes, det ser spændende ud«.

Den grønne kuffert fungerer på den måde som en pædagogisk overgangsmarkør, der skaber sammenhæng og genkendelighed i børnenes overgang. I projektets evaluering peger flere pædagoger og dagplejere på, hvordan kufferten er med til at skabe en fælles referenceramme for børnene. Kufferten vækker i sig selv genkendelighed, og ved at bruge de samme lyde, sange og lege fra kufferten i både vuggestuen og børnehaven oplever børnene gentagelser og kontinuitet i overgangsfasen. En pædagog ytrer i projektets interne evaluering: *»Det er fedt, at børnene møder noget genkendeligt, når de kommer til kollegaer, som også har været på kurset«*, mens anden ytrer: *»Det er meget interessant, når jeg tager den grønne kuffert, sætter de sig på gulvet, uden jeg behøver at sige noget«*. I vores interview bemærker en børnehavepædagog med et skævt smil: *»Man behøver såmænd ikke engang at lave forløbet, altså bare den er der, kufferten, så skaber det genkendelighed«*.

Brobygning på tværs af dagtilbud – en fælles kommunal fortælling?

Med *Små Fødder* er der en vision om at nå alle pædagoger og dagplejere i Næstved kommune over en årrække. Projektet er ikke blot tænkt som en inspirationsworkshop, men som fundament til en ny musikkultur på kommunalt plan. Hvordan lydgifverne i den grønne kuffert får liv, og hvilke muligheder sangene i det fælles sangrepertoire giver for inddragelse af børnene, vil potentielt ligge som implicit viden blandt brobyggende kollegaer på tværs af institutioner. Og ikke kun på tværs af vuggestue/dagpleje og børnehave i de enkelte brobygningsforløb, men på tværs af dagpleje og daginstitutioner i hele kommunen. En pædagog siger: »*Virkelig nogle gode rammer, de har fået sat op for det. Og så kan man 'klikke ind på' resten af byen og sige gud, vi har en slags fællesskab her. Der opstår i hvert fald noget, som kan blive det, og vi behøver ikke engang se hinanden, det er bare sådan et fundament, der bliver lagt, og der mangler vitterligt musik ude i vores institutioner*«.

Opsamling

Med *Små Fødder* forsøger man ved hjælp af legende musikalske praksisser at skabe kontinuitet og tryghed i den pædagogiske hverdag og i brobygningen mellem dagpleje/vuggestue og børnehave. I de interviews, der er lavet til denne artikel og i projektets interne evalueringer, ser den foreløbige succesrate ud til være høj. Pædagoger og dagplejere, der har deltaget i projektet, har i langt de fleste tilfælde haft mod på at tage rollen som fortælle- og musikleder til sig i deres møde med børnene. Hvilket bekræftes af projektets undervisere, der besøger og sparrer med pædagoger/dagplejere mellem kurserne.

Med hensyn til at inddrage musik og lyd mere aktivt i den pædagogiske hverdag, synes netop musikalsk handlemod at være et springende punkt. En pædagog fortæller os i interview, at det med at stille sig frem og synge kan virke grænseoverskridende, og hun fortsætter: »... vi er bare i vores perfektionskultur, hvor vi ikke tør åbne munden, fordi vi er bange for ej, hvis nu det lyder forkert eller sådan«. En pædagog fra den interne evaluering ytrer: »*Det er godt for børnenes personlige, sociale og sproglige udvikling, og jeg er blevet lidt ligeglad over for, at jeg synger falskt. Jeg oplever, at jeg får positiv respons fra børnene, selv om jeg synger falskt*«. I sparringen med projektets undervisere giver flere pædagoger og dagplejere udtryk for, at børnene som regel er ligeglade med, hvordan den voksne synger, og at det mere handler om fællesskabet og nærværet, som aktiviteterne tilbyder. »*Det kan jo ikke være forkert, når børnene bliver så glade*«, udtrykte en pædagog ifm. en sparringssamtale.

I forhold til brobygning er den grønne kuffert, der i udgangspunktet transporterer lydgifvere, gået hen og blevet et markant symbol for børn og voksne. Både i hverdagen som et signal til, at nu skal der arbejdes med musik, lyd og leg, og i et større perspektiv som en overgangsmarkør, der skaber genkendelighed og kontinuitet i brobygningsarbejdet og børnenes overgang. Den grønne kuffert er således blevet 'de små fødders' ledsager og fælles reference i rejsen fra dagpleje/vuggestue til børnehave.

Med hensyn til det pædagogiske personales rejse mod en hverdag med flere legende musikalske aktiviteter og en fælles indsats omkring brobygning skal det som en krølle på halen nævnes, at man i efteråret 2024 afholder arrangementet *Store Fødder*. *Store Fødder* er tænkt som en årligt tilbagevendende dag, hvor alle deltagende pædagoger og dagplejere får mulighed for at mødes, sparre, få ny inspiration og forstærke de musikalske bånd på tværs af institutioner i hele kommunen.

Referencer

- Balsnes, A. H., & Jansson, D. (2022). »Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan synge foran klassen min«: Korsang i lærerutdanningen og utvikling av individuell sangtrygghet. I R. V. Strøm, Ø. Eiksund, & A. H. Balsnes, *Samsang gjennom livsløpet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hallam, S. & E. Himonides (2022). *The Power of Music: An Exploration of the Evidence*. Open Book Publishers.
- Hammershøj, L. G. (2016). Melankoli kørt ind med humor. I: H. Mastal & M. Krogh (red.). *Populærmusikkultur i Danmark siden 2000*. Syddansk Universitetsforlag.
- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og Deltagelse. Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Husen, M. (1996). Det fælles tredje. I: B. Pécseli (red.). *Kultur & pædagogik*. Munksgaard-Rosinante.
- Højlund, L.C. (2024). Musik og sang. I: Thorsen, T. (red.). *Musikken i pædagogikken*. Akademisk Forlag.
- Kristiansen, L. & Lundblad, K. (2024). Musik, leg og bevægelse. I: Thorsen, T. (red.). *Musikken i pædagogikken*. Akademisk Forlag.
- Næstved kommune (d. 10.10.2022). *Nu får de mindste børn mere musik i hverdagen*. <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13661453/nu-far-de-mindste-born-mere-musik-i-hverdagen?publisherId=13559609>
- Okkels, S. (2021). At skabe lyd. I Adrian, S., & Jensen, J. J. *Lydformning*. Dansk Sang.
- Schei, T. B. (Red.) (2019). *Musikkpraktisk klokskap*. Fakkbokforlaget.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. Hans Reitzels Forlag.
- Sønnichsen, L. H. & Jørgensen, H. H. (2019). *Legens magi*. Akademisk Forlag.
- Sørensen, M.C. (2020). Æstetik og magi i pædagogisk arbejde. I: Cecchin, D. & V. Sieling. *Pædagogers kompetencer – mellem etik, dannelse, relationer og metodologi*, 160-76. Akademisk Forlag.
- Sørensen, M. (2015). Æstetik og dagtilbudspædagogik. I D. Cecchin, *Barndomspædagogik i dagtilbud, 2 udg., 195 -212*. Akademisk Forlag.
- Thorsen, T. (2024). Musik og fællesskaber. I: Thorsen, T. (red.). *Musikken i pædagogikken*. Akademisk Forlag.
- Thorsen, T. (2021). Når musikalske fællesskaber sætter spor i den pædagogiske hverdag i dagtilbud. I: M.S. Boysen (red.). *Musikkens fællesskaber*. Danish Musicology Online.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2009). *Communicative Musicality*. Oxford University Press.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life*. University of Chicago Press.
- Vuust, P. (2017). *Musik på hjernen*. People's Press.

Biografier

Lonnie Kristiansen er cand.mag. i musik fra Aalborg Universitet, efteruddannet på Rytmisk Musikkonservatorium i »Leg, musik og bevægelse« for de 1-7-årige og er pt. i gang med en master i musikpædagogisk udvikling. Hun underviser lærerstuderende, musiklærere, pædagoger og børn, altid med en legende og inkluderende tilgang. Lonnies fokus ligger på det tværprofessionelle samarbejde mellem den professionelle musik og grundskoleområdet og et ønske om at bringe mere musik af høj kvalitet ud til bredden. Hun har bidraget til bøgerne »Musikken i pædagogikken« (2024), »Glade stemmer i skolen« (2023) og »Sangfællesskaber for alle« (2021).

Thomas Thorsen er cand.pæd. i didaktik (musikpædagogik). Han er lektor på pædagoguddannelsen på Professionshøjskolen Absalon, hvor han underviser i bl.a. musik og er en del af forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Thomas har i mange år undervist og arbejdet med musik i dagtilbud, folke- og efterskole samt musik- og kulturskole, altid med fokus på musik som en fællesskabende kraft. Han har skrevet og bidraget til en lang række artikler og bøger om musik, æstetik og kunstpædagogik, senest som fagredaktør og bidragsyder i bogen »Musikken i pædagogikken« (2024).

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Mitte Marie Wagner og Heidi Andersen

Makkerskab og legemod – et rollespilsprojekt i en fritidsordning

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan et innovationsprojekt, der bliver ledet og iværksat af en pædagogstuderende, kan trække spor ind i en Fritids Ordning (FO) børnegruppe fra 0.-6. klasse og har været med til at udvikle en kollegagrube og styrke deres legemod. Projektet lykkedes med at give børn og pædagoger oplevelser, der med udgangspunkt i børnenes perspektiver motiverede deltagerne til at være en del af en legekultur med legemod og mange forskellige muligheder for deltagelse og samskabelse, samt med at se mulighederne i det lokalt forankrede netværk omkring FOén. Fokus for projektet var rollespil, leg, styrker, motivation og vidensdeling. Den legende tilgang gav pædagogerne mulighed for at understøtte børn i udsatte positioner, og de fik indsigt i nye ressourcer og styrker hos deltagerne.

Nøgleord: motivation; legemod; innovation; samskabelse; børneperspektiv: rollespil



Billede 1. Legemod og innovation i fritidsordning kulminerede i spændende rollespilsdag – hvor børn og voksne legede sammen! (Foto: Mitte Wagner)

Artiklen her vil beskrive, hvordan et innovationsprojekt, der bliver ledet og iværksat af en pædagogstuderende med fokus på rollespil, kan trække spor ind i en Fritids Ordning (FO) på en kommunal skole og være med til at udvikle en kollegagruppe og styrke deres legemod og knytte bånd til lokalforankrede netværk, der kan understøtte institutionens involvering og samskabelse med nabolaget mange år frem i tiden. Artiklen vil analysere, hvordan legen i rollespil giver børn og voksne deltagelsesmuligheder, og hvordan børneperspektivet kan blive bærende, så både børn og voksne bliver motiverede til at deltage i fællesskabet i fritidsordningen. Artiklen vil have særligt fokus på børns leg på tværs af klassetrin i en almindelig folkeskole fra 0-6 klasse.

Skoledagen er slut. Duften af bål rammer næsen, idet døren til legepladsen åbnes. En pædagog klædt ud som »Kromutter« forsyner de tørstige børn med frugt, lækende saftevand og hjemmelavet mælkebøtteblomstelsir. Kroen er fyldt med musik, børn, forældre og søskende. For enden af legepladsen høres en pædagog råbe »Er Orange hold klar? Ja! Er Grønt hold klar? Ja!« Starttruttet lyder og kampmusik med middelalderlige toner for fuldt drøn giver stemning af kampplads. De bevæbnede, udklædte og forventningsfulde børn sætter i energisk løb mod hinanden. Kampen om fjendens fane udkæmpes indlevende og empatisk sammen med forældre og søskende, store og mindre børn kæmper med og imod hinanden. Hele legepladsen summer af leg og glæde for første gang i lang tid. (En beskrivelse af rollespilsdagen, der afsluttede projektet.)

Fra marts til maj 2023 blev projekt *Rollespil* gennemført i en fritidsordning (FO) i Nordsjælland. Projektet blev ledet af talent- og bachelorstuderende Heidi Andersen fra Københavns Professionshøjskole i hendes 3. (og 4 praktik) og vejleder på projektet var lektor Mitte Marie Wagner ligeledes fra Københavns Professionshøjskole.

Artiklen er skrevet i et samarbejde mellem Mitte og Heidi. Mitte underviser i faget *socialinnovation og entreprenørskab*, hvor studerende lærer at udfordre eksisterende pædagogiske praksisser og organiseringsformer og udvikle nye, der bidrager til at håndtere udfordringer og nytænkning inden for pædagogprofessionen. Nogle af hovedelementerne i undervisningen er projektledelse, projektdesign og undersøgelser og samarbejder med partnere udenfor uddannelsesinstitutionen. Det var på baggrund af disse erfaringer fra praksis, at Heidi søgte og blev godkendt som »Talentstuderende«. Talentforløbet er et individuelt forløb, som foregår i forlængelse af VK-forløbet og i forbindelse med 3. praktik. Den studerende forventes på højt fagligt niveau at lede, iværksætte og formidle pædagogiske udviklingsprocesser i praksis og vil modtage ekstra vejledningstid fra pædagoguddannelsen. I dette tilfælde krævede processen samskabelse på tværs af alle deltagere. Heidi fulgte op på sit talentprojekt i forbindelse med sin 4. praktik og bacheloropgave og her var det muligt for hende at undersøge hvordan talentprojektet var blevet videreført, og det er på baggrund af disse undersøgelser, denne artikel er blevet skabt.

Projektet er ikke en del af et forskningsprojekt, og derfor var der ikke følgeforskning i løbet af perioden. De interviews og observationer, der bruges i artiklen, er gennemført af Heidi i forbindelse med hendes talent- og bachelorforløb og har haft til hensigt at undersøge reaktioner på de indsatser, der blev igangsat i praktikperioden. Sammen har forfatterne reflekteret over, hvilken betydning projektet havde for både børn og voksne. Der vil løbende i artiklen blive citeret fra disse interviews.

Teoretisk baggrund

I artiklen *Legende let* (Berlingske 21.12.22) understreger en række legeforskere, bl.a. lektor på DPU Lars Geer Hammershøi, ph.d. og lektor på Aarhus Universitet Ditte Winther-Lindqvist og professor MSO fra Designskolen Kolding Helle Marie Skovbjerg følgende;

»Erfaringerne fra en række store legeforsknings-projekter som pågår i øjeblikket, herunder projekt Levende Legekultur, LegeKunst, og Må jeg være med?» viser, at når vi sætter gang i leg, sætter vi også gang i en kædereaktion af trivselsoplevelser for de som leger; både børn, unge og voksne. Vores resultater dokumenterer, at legen skaber glade mennesker og stærke fællesskaber på tværs. Og det er der hårdt brug for i dag. Vi skal gøre mere af det der glæder og samler, end det der stresser og splitter«. (Winther-Lindqvist, 2022)

Artiklen her vil tage sit teoretiske udgangspunkt i bl.a. Ditte Winther Lindquists teorier om »Legemod og legemakkere« fra projekt *Levende Legekultur*, Deci og Rayans *Selvbestemmelsesteori* (Ravn, 2023), Ledertoug's *karakterstyrke hos børn* (Ledertoug M. M., 2014), samt tanker om *Samskabelse* inspireret af *Projekt LegeKunst*. Samskabelse betyder, at aktørerne deltager ligeværdigt og skaber noget nyt sammen. Alle aktører indtager en rolle i samskabelsesprocessen, dog uden at resultatet er defineret på forhånd. (Legekunst.nu).

Legemod

Projektet *Levende Legekultur* inspirerede Heidi. Projektet beskriver, at indenfor SFO'ens og skoleklubbernes område har legen ikke en særlig målsætning i rammeplanerne, og det betyder, at det pædagogiske personale, der ønsker mere leg, kæmper med at få følgeskab fra kolleger/ledelse og i visse tilfælde også børnene (Winther-Lindqvist, 2022). I projekt *Rollespil* oplevede Heidi, at selvom der var fokus på leg og kreativitet i kommunens Børn og Unge politik, var det ikke let at ændre kulturen i FO'en. Det krævede først og fremmest, at der skulle arbejdes med de voksnes legemod. I FO'en havde pædagogerne været på kurser i bevægelseslege, men Heidi observerede, at ikke alle pædagoger kunne lide at lege i dagligdagen.

I projektet *Legemod* identificerer Winther-Lindquist, at det kræver netop legemod hos de voksne at deltage i leg med børn og unge, og at det krævede gode legemakkere blandt andre voksne at finde sit legemod. Legemod ser Winther-Lindquist hos pædagoger, når de lader sig opsluge af legen og tør slippe kontrollen. De voksne skal selv have det sjovt og ønske at lege med, fordi det smitter af på børn og unge (Winther-Lindqvist, 2022). Ledelse, legedidaktik, følgeskab og makkerskab er byggesten for understøttelse af pædagogernes legemod i deres samspil med børnene. En konklusion, der bl.a. også ses i det nationale *LegeKunst* projekt (Legekunst.nu) og [BUKS nr. 67](#). *Levende legekultur* konkluderer, at hvis der skal være plads til leg i en institution, er det centralt, at ledelsen bakker op om legen og er med til at sætte den på dagsorden og give den høj status. Legen er et håndværk, som kræver viden, øvelse og vedligeholdelse. I de kollegiale makkerskaber udvikles legekompetencer og legemod bedst.

Styrker

Blandt børn i Danmark har ph.d. Anne Ledertoug arbejdet med styrkebaseret pædagogik bl.a. ved brug af *styrkekompasset*. Ledertoug forsker i, hvordan det pædagogiske arbejde med styrker kan bidrage til nye læringsperspektiver. (Ledertoug M. M., 2016). I *Rollespilsprojektet* ønskede Heidi også, at børnene og pædagogerne skulle få et blik for deres helt særlige styrker, og hvordan disse kunne blive sat i spil i hverdagen. Opmærksomhed på egne styrker og andres styrker fremmer børnenes oplevelse af trivsel og øger yderligere positiv udvikling. I projektet tages der udgangspunkt i børnenes univers og nysgerrighed på hinanden samt et blik for hinandens og legefællesskabets styrker. (Ledertoug M. M., 2014)

Motivation og innovationsmodellen FIRE-design

I følge *Selvbestemmelsesteorien* af Deci og Ryan har alle mennesker tre grundlæggende dybe og nødvendige psykologiske behov, som skal dækkes for at opnå trivsel og livsudfoldelse i livet. Vi har behov for autonomi, kompetence og samhørighed. De tre psykologiske behov udgør tilsammen en kilde til trivsel og engagement, især når disse understøttes i de pædagogiske rammer og struktur. (Ravn, 2023).

Heidi ville gerne undersøge, hvordan hun som skolepædagog kunne understøtte børn fra forskellige klassetrin til, gennem trivsel og engagement, at blive fælles om legen udenfor. Hun ville finde ud af, hvordan voksne og børn i FO'en kunne give hinanden legemod gennem et fælles projekt. Heidi valgte at designe projektet ved at anvende FIRE-design fasemodellen til innovationsprocesser (Rohde, 2013). Modellen er opbygget i fire faser. Modellens 1. fase, *Forståelsesfasen*, 2. fase, *Ideudviklingsfasen*, 3. fase, *Realiseringsfasen* og 4. fase,

Evalueringsfasen. Vi vil i artiklen benytte os af modellens fire faser for at synliggøre projektets kompleksitet og naturlige flow.

1. Forståelsesfasen – her undersøges problemfeltet gennem tilgængelig viden og empiriske undersøgelser. Hvordan ser praksis ud nu, og ses der nogle potentielle udviklingsmuligheder. Målgruppen for Rollespilprojektet var Fritidsordningens (FO) børn der var i alderen 6-12 år og deres pædagoger.

FO'en var begavet med en kæmpe legeplads med græs, bakker, bålplads, klatrestativer, sandarealer til spil og leg, men der var sjældent mange børn udenfor. Desuden legede børnene meget lidt med hinanden på tværs af klassetrin. Børnene fra mellemtrinet havde tidligere haft en regel om, at de skulle være ude en halv time efter skole, men det havde haft den konsekvens, at mange elever valgte at gå hjem i stedet for at blive i FO'en efter skole. Reglen var derfor blevet droppet, og det var muligt at blive indenfor og lege hele eftermiddagen. På baggrund af observationerne ønskede Heidi at spørge ind til børnenes og pædagogernes egne artikulerede perspektiver, oplevelser, styrker og ønsker til deres hverdag i FO'en (Warming, 2011). Hun ønskede at finde frem til de positive styrker, børnene hver især besad, når de deltog i fælleslege. Når børns individuelle styrker er i spil, opleves de autentiske og lette og giver engagement og energi. Eksempler på styrker kan f.eks. være retfærdighed, mod, lederskab, optimisme eller andre styrkefokuserede perspektiver. For at finde vejen til børnenes styrker observerede Heidi på legepladsen i håb om her at finde en vej til at inspirere børn og voksne til mere leg i hverdagen. Børneperspektivet tog altså udgangspunkt i et indefra-perspektiv, hvor barnet/børnene udtrykker sig om eget/egne liv på verbale og nonverbale måder. Børnenes perspektiver skulle have indflydelse på projektets mål, delmål og nye måder at være sammen på.

Gennem gående kvalitative interviews (Kampmann, 2000) på legepladsen talte og viste børnene Heidi deres favoritsteder. Alle favoritsteder blev fotograferet af børnene, og interviewene blev optaget på mobiltelefon og transskriberet og efterfølgende anonymiseret. Børnene tog også billeder af »deres bedste legested« og fortalte herigennem om legene, der hørte til stedet.

Her er et kort uddrag af en interviewsituation:

Heidi: Hvordan leger man legen Cirkus-artist-akrobat?

Barn: Hvorfor vil du gerne se det?

Heidi: Jeg er nysgerrig på alle jeres lege og hvad I leger allermest.

(Barnet fører den studerende hen til et klatrestativ).

Barn: Skal jeg vise hvordan jeg gør?

Heidi: Ja tak!

(Barnet klatrer op til en lang vandret metalstige på et legetårn, og viser hvordan han uden at sige mere leger cirkus-artist-akrobat, med hovedet nedad!)

Tidsrammen for interviewene var først planlagt til at vare 20 til 30 minutter for børnene, men børnene havde meget at tale om, og flere af interviewene varede op til 45 min.

Workshop for verdens bedste legeplads

Gennem en faciliteret workshop *Verdens bedste legeplads*, hvor børnene skulle udtrykke sig i formsprogene tegning og klippe-klistre, spurgte Heidi grupper af børn fra 0-6. klasse om, hvad der kunne motivere dem til at lege. Alle de børn, der havde lyst, deltog i at skabe en collage, hvor de fortalte hinanden, hvad de holdt af at lege, og hvad de drømte om at lege i FO-fritiden med et særligt fokus på den fælles legeplads. Børnene havde mange tanker og refleksioner, og de havde også stor indsigt i, hvordan legefællesskaberne i børnegruppen fungerede. På collagen var der bl.a. et pariserhjul, en lang svævebane, plads til kreative aktiviteter, ridebaner, skaterbaner og en rollespils *kampplads* med mange deltagende børn og voksne, sværd og flotte dragter. Ud fra selvbestemmelsesteorien er det at have betydning for fællesskabet fremmende for oplevelsen af kompetence og en betydningsfuld følelse for børnene at bidrage til projektet med viden og information, som bliver taget alvorligt og kan bidrage til fællesskabet.

2. Idéudviklingsfasen – her arbejdes med hypoteser og ideer til mulige løsninger ud fra den opnåede forståelse af problemfeltet, og hvilke målsætninger kunne et kommende projekt lægge vægt på.

Heidi havde nu nok viden og idéer fra børnene til at fremlægge en idé til et projekt på et fælles pædagogisk møde. Hun viste her personalegruppen, med udgangspunkt i børnenes collager, idéer og perspektiver, hvordan hun kunne tænke sig, at projekt *Rollespil* kunne se ud. Projektet var altså endnu ikke færdigdefineret, da pædagogerne også skulle være med til at idégenere og sætte deres præg på projektet. Heidis idé var, at der som udgangspunkt var brug for, at alle pædagoger ville arbejde hen imod en dag med rollespil, og derfor var det vigtigt, at kollegerne bakkede op om hinandens idéer. Heidi lyttede og spurgte hver enkelt pædagog, hvor de kunne se sig selv i et rollespilsprojekt. Alle bød ind med idéer om, hvor de kunne tænke sig at have en pædagogisk rolle. Forslagene var bl.a. et skjoldværksted, et kæphestværksted, en rollespilsproduktion, lækker bålmad med sanketeam, et kostumeværksted og pædagogisk markedsføring til børn og familier.

En pædagog siger om det første fælles pædagogiske møde:

»Og alt det der dokumentation du viste og billeder af alle børnenes glade ansigter i de forskellige værksteder (red. børnene drømte om). Det gav mig noget, som jeg virkelig lagde mærke til, at det var det der motiverede mig i forhold til, der ikke før har været sådan et projekt i gang. Jeg har altid ønsket at vi havde en eller anden form for fællesprojekt, hvor alle værkstederne var inden over ... Rollespil blev en rød tråd, der bandt dem alle sammen«. (Interview pædagog 2)

I løbet af de næste dage gav Heidi pædagogerne mulighed for, i mindre grupper, at sætte ord på deres egne kompetencer og styrker ved at spørge ind til de styrker, de så i sig selv, og hvilke styrker, de så hos deres kolleger. Pædagogerne blev opfordret til at sige deres fund højt til hinanden, og det var tydeligt, at opmærksomheden på og anerkendelsen af egne unikke styrker motiverede.

Værkstedteams går i gang med at skabe ideer!

Lederen af FO'en bakkede op om projektet og flyttede rundt på timer, værksteder og værkstedsteams de efterfølgende to måneder. Det blev prioriteret, at ingen skulle stå alene, og at alle skulle kunne finde legemakkere i den daglige praksis i projektperioden. Lederen opfordrede pædagogerne til at overlevere deres legedidaktiske kompetencer til kollegaer, fordi hun ønskede at støtte den spirende følelse af legekompetencer hos alle voksne i FO'en. *»Oplevelsen af legekompetence øger, som hos børnene, pædagogernes naturlige lyst til at udforske og engagere sig i fællesskabet«* (Winther Lindquist), og ledelsens anerkendelse af pædagogernes indsats bidrog positivt til pædagogernes oplevelse af samhørighed med både ledelse og kollegaer.

Med den nye viden om børnenes og pædagogernes styrker og ønsker til udnyttelse af legearealer samt ledelsens opbakning blev der, på baggrund af ovenstående, sat gang i en to måneders fordybelsesproces med leg, kreativitet og innovation som omdrejningspunkt.

Projektforløbet sættes i gang

Alle rollespilsværksteder var åbne 1-3 gange om ugen; der blev fremstillet sværd, skjolde og kæphest, der blev syet kostumer, vimpler og flag, og der blev bagt fladbrød og sanket urter i skoven. Hver onsdag øvede alle, der havde lyst, rollespilskampe på legepladsens kuperede terræn. Den faste struktur gjorde, at der var mange børn, der havde lyst til at deltage og havde noget at se frem til i FO-tiden.

Projektet gav også mening for pædagogerne i forhold til deres pædagogiske opgaver og viste sig også at passe ind i årshjulet og FO'ens pædagogiske læreplaner:

»At det er også rart og stå op til et projekt på en eller anden måde. Det er det her vi laver i den næste stykke tid og så må vi se hvordan det her går... Det passede perfekt til årshjulet. Det var lige der, hvor vi startede med læreplans temaerne og man kunne se, at rollespil, det var inde over alle læreplaner for eksempel... kropslig udfoldelse, sociale kompetencer, alle de ting som vi skal have fokus på, blev styrket. Så ingen tvivl om det gav mening«.
(Interview pædagog 2)

Værkstedspædagogerne oplevede også, at børnene var mere aktive, når de havde en grund til at skabe artefakter, for de skulle bruges i rollespillene (se billeddokumentation). En pædagog oplevede, at der blev arbejdet med forståelse for genbrug, og at der var en kreativ frihed i brug af materialer, hvilket gav pædagogen en oplevelse af samskabelse mellem børnene og hende:

»Jeg opdagede, at jo mere jeg gav slip som værkstedspædagog, jo mere fantastisk og finurligt blev det her værksted. Børnene var på forskellige niveauer. Det var det her felt, hvor jeg som den styrende pædagog gav slip og viste tillid til børnene. At jeg kunne gribe dem der hvor de havde brug for at blive grebet, men hvis de ikke havde brug for det, så fik de bare lov til at bare køre deres eget forløb. For mig, var det der magien var«.
(Interview pædagog 3)



Billede 2-serie. Billeder fra arbejdet i værkstederne. (Foto Heidi Andersen)

Det lokale netværk

Heidi ville også gerne inspirere til mere samskabelse med lokalsamfundet. Hun spurgte derfor, allerede i uge ét af projektperioden, alle værkstedsansvarlige og børn, om der var materialer de mente manglede til gennemførelsen af deres værkstedsaktiviteter, og herefter undersøgte hun hvilke firmaer og private entreprenører i lokalområdet, der kunne være interesserede i at sponsorere rollespilprojektet. Listen med ønsker blev lang, der stod bl.a. elektriskerrør til sværd, tape, pap mm., og så manglede der konkret viden om rollespil og kæphesteridning.

Det netværk, FO'en på den ene eller anden måde allerede havde direkte kontakt med i hverdagen, som f.eks. det lokale supermarked, fik en personlig henvendelse fra Heidi, og nye netværk modtog en skriftlig ansøgning og en personlig henvendelse. Ansøgningerne gav pote, det lokale netværk ville gerne hjælpe: gaffatape, skum, elektriskerrør, rundstokke, æbler, »eliksirglas«, kernelæder til dragter, snacks m.m. blev givet gratis, og alle værkstedernes ønsker endte med at blive opfyldt.



Billede 3. Heidi med materialer, der gives som gaver fra det lokale netværk. (Foto: Mitte Wagner)

Viden om kæphestenes finurlige liv og rollespilkrigerens verden og regler

Kæphesteridning viste sig allerede at være en seriøs sport for en lille flok af skolens børn, hvor de dyrkede sporten på den lokale rideskole. Heidi kontaktede derfor børnenes kæphesteridelærer som, da hun hørte om projektet, tilbød at komme ud og undervise én eftermiddag i kæphesteridning for både pædagoger og børn i løbet af projektperioden samt på rollespilsdagen. Det var ganske særligt for børnene at møde en vaskeægte kæphesteentusiast.

Når børnene, sammen med ridelæreren, legede med kæpheste, var »hesten« ikke bare en kæp med hestehoved, som de flyttede rundt på græsplænen – nej, de legede, de red på en rigtig ridebane med forhindringer og dressurbane. Ridelæreren legede med og havde øje for, hvilken »hest« fra rideskolen rytteren red på, hvilket temperament hesten havde, og hvordan den skulle rides. Hestene fik altså deres egen personlighed i legen. Efterfølgende byggede flere børn, med pædagogernes hjælp, deres egne kæpheste i værkstederne, som børn og pædagoger gav personlighed og evner, og som kunne leges med på hele skolens område. Heidi kontaktede også en lokal rollespilsforening med aktiviteter for børn og unge. En uge senere mødte fire unge rollespilskrigere frivilligt op i fuld udrustning og klar til kamp og øvelser mod alle de af FO'ens børn, der havde lyst til selv at afprøve »ægte« sværdkamp. Børn og pædagoger fik på denne måde nye legemakkere, der mestrede legen i liverollespillet. Gennem rollespillets kampe og regler så pædagogen, i nedenstående citat, at legekulturen ændrede sig blandt børnene. Hun så børnene samarbejde og grine sammen både i værkstederne og på kamppladsen, og dermed blev rollespillet meget meningsfuldt for børnene:

»...Det tog lidt tid at udvikle en kultur og en rollespilskultur. Men da det lykkedes, så frigav det en helt anden energi ude på legeområdet - og for mig, frigav det en slags lettelse og en masse humør og egentlig en masse kærlighed i legen, fordi det ikke gjaldt om at slagte hinanden. Det gjaldt om at holde sig til nogle spilleregler og have det sjovt«.

(Interview pædagog 3)

Både ridelæreren og rollespillerne blev rollemodeller og legemakkere for FO'ens pædagoger med deres fantasifulde hestelege og vilde kampe.



Billede 4. Rollespilstræning i den lokale skov. (Foto Heidi Andersen)

Projektet fortsætter...

Undervejs forventningsafstemte det pædagogiske team ambitionsniveauet for værkstederne efter børnenes behov. Samskabelsen med børnene krævede, at pædagogerne gav afkald på nogle af deres idéer om, hvad projektet skulle ende ud med og i stedet lyttede til børnenes ønsker. Der var flere prøvehandling undervejs, og aktiviteterne blev løbende forbedret af børn og voksne. I bageriet blev der hver onsdag bagt rollespilboller til rollespilstræningen, der foregik udenfor på legepladsen eller i den lokale skov. I våbenværksted, hvor børnene tegnede våbenskjold med symboler for de styrker de besad, f.eks. blomster eller bomber, blev det prioriteret, at værkstederne skulle fremstille flere sværd og skjolde til krigerne og heste til de ventende ryttere. Et indskolingsbarn fortæller her lidt om processen:

Heidi: Hvordan var det at være med til at lave sin kæphest, våben og kostume helt fra bunden?

Indskolingsbarn: Det var superfantastisk. Det var rigtig sjovt. Fordi jeg havde sådan mit eget sværd og skjold med mine egne styrker malet på, som gjorde det hele specielt.

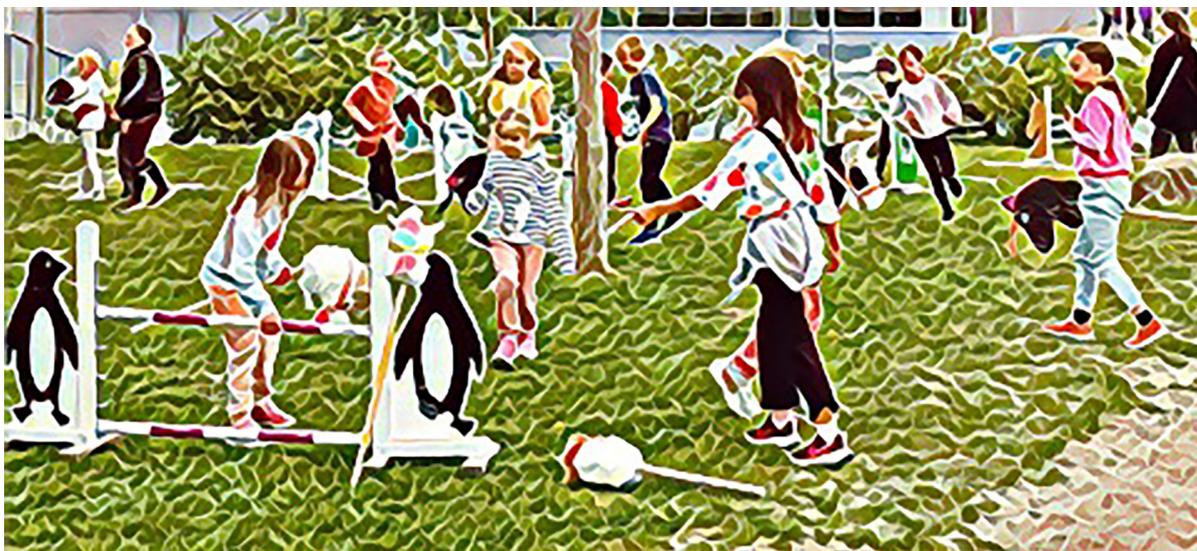
Børnene var meget optagede af rollespillene både som ryttere og kæmpere og påtog sig nye legeidentiteter/roller efter eget ønske. Rollerne gav dem mulighed for at træne empati og mentalisering igennem legen, og de kom i legene gennem forskellige udfordringer, som kunne være med til at styrke det enkelte barns selvfortælling og fællesskabets fortælling om fælles værdier, normer og regler. De store børn fik mulighed for at lære de mindre børn alt det de vidste om rollespil og bidrog således med noget værdifuldt til legefællesskabet. Et barn fra mellemtrinnet taler herunder om at vokse med legen og om at udvikle styrken lederskab i legen:

Barn 1: Jeg udviklede mig sådan fra agtigt, bare at være med til det, til faktisk og ja at kunne det... Jeg elskede det i forvejen (smiler). Jeg kan nu hjælpe lidt mere, jeg har fået en bedre taktik. Det er vigtigt at have en træner på hvert hold og nogle gange så spurgte jeg – er der nogen der gerne vil lægge taktik? Og så, hvis der ikke er nogen der svarer, så siger jeg, hvad så med at vi gør denne taktik – og så svarer de andre Ja eller Nej og det synes jeg er fedt!

Pædagogerne så også tydeligt børnenes udvikling og glæde i legene i løbet af projektperioden – en pædagog sagde efter projektet:

»Børnenes glæde i det her projekt. Det foregik i et univers de selv var med til at skabe, der var de jo helt solgt, fuldstændigt. Selvom der var nogen af de voksne der synes projektet varede lang tid, tror jeg ikke, at hvis du spurgte børnene, at de syntes at det har varet lang tid. Jeg tror, at de har synes, at det var fantastisk fedt hver gang de kunne lege og bruge og udvikle deres kompetencer i rollelege. I virkeligheden ved jeg det, for hvis de ikke havde brudt sig om det, så havde de ikke selv videreudviklet på deres leg eller fordybet sig, så havde de bare sagt: 'Vi gider faktisk ikke rollespil mere!' Men i stedet sagde de: 'Hey, kan vi tage vores kæphest med', 'Hey, skal vi lave rollespil' og 'Hey, kan vi lave bålmad'. Selv da jeg kom, for at se dem i aktion, sagde en dreng da han så mig: 'Skal vi ikke have nogen af de der boller? Vi fik altid sådan nogle lækre boller, når vi lavede rollespil!' Alt den glæde

børnene har udvist for projektet der bygger på deres ønsker og idéer og er fantastisk, der er så meget glæde for alle parter i det her!» (Pædagog 1)



Billede 5. Børn i spring på kæphest! (Foto: Mitte Wagner)

3. Realisering – i praksis sammen med målgruppen

Formidling af projektet

Fra første færd var det vigtigt for det pædagogiske personale at inddrage forældrene i projektet. Pædagogerne tog undervejs billeder af værkstedsaktiviteter, og disse blev uploadet på Facebook og Aula. Forældrene spurgte ind til børnenes aktiviteter, og enkelte forældre og bedsteforældre kom og hjalp til i værkstederne. Det gav både forældre og pædagoger mulighed for at lære hinanden at kende på en anderledes måde, og en helt særlig fælles stemning af engagement og fordybelse fyldte i FO'en.

Alle forberedelser kulminerer i en stor rollespilsdag

På dagen gjorde pædagogerne klar og modtog børnene i FO'en lige efter skole. De havde sat de store højtalere op i det bakkede landskab bagerst på legepladsen – vognene med børnenes sværd og skjolde var kørt frem, og to faner, en grøn og en orange, vejede i vinden i hver ende af kamppladsen – det var om de faner, deltagerne skulle slås.

Den lokale rideklub havde transporteret rideklubbens smukt dekorerede spring frem til FO'ens store græsplæne, så den lignende en minikopi af en springbane fra de store stævner med rigtige heste, og en pædagog havde skabt en ringridningsbane mellem to mindre træer.

To pædagoger tændte op i bålet og bagte fladbrød, én gjorde klar til trylleeliksir og varm kaffe til familierne, og en tredje skabte et bord klar til at sminke alle de børn, der ville leve sig ekstra ind i rollerne, sammen med to piger fra 3. og 4. klasse.

Bålet brændte, og idet døren til legepladsen åbnedes, var de fleste af børnene allerede klædt ud i deres rollespilsdragter. »Kromutter«forsynede deltagerne med frugt og styrkende mælkebøtteeliksir, mens middelaldermusikken fra kroen spredte sig stemningsfuldt ud over

legepladsen. Søskende, forældre og bedsteforældre ankom løbende og fik mulighed for at deltage i aktiviteterne. Også Lokalavisen var ankommet for at dokumentere dagen.

»Er Orange hold klar?« »Ja!« »Er Grønt hold klar?« Starttruttet lød ud af den store højtaler, og kampmusik med middelalderlige dramatiske toner for fuldt drøn gav stemning af kampplads. De bevæbnede, udklædte og forventningsfulde børn satte i energisk løb mod hinanden. Kampen om fjendens fane udkæmpedes indlevende og empatisk. Forældre, store og mindre børn kæmpede med og imod hinanden, men der var ingen som kom til skade, alle FO'ens børn vidste, at de kun måtte markere slagene – de havde jo trænet hver onsdag og gav hurtigt reglerne videre til nybegynderne på slagmarken! I pladsens modsatte ende red kæpheste på springbanen, og en ridder og hans unge riddervenner, fra 6. klasse, bød børn op til tvekamp på en væltet træstamme. Duften af fladbrødene fra bålhytten fik maven til at rumle. En lang kø af børn dannedes ved kroen, hvor en pædagog og to røgduftende drenge uddelte nybagte fladbrød i bålhytten til de sultne rollespillere i alle størrelser.

Hele legepladsen summede af leg og glæde for første gang i lang tid. Børnene legede med de voksne og med hinanden, der var mange fællesskaber i gang samtidig. Børnene glemte for en tid, hvem der gik på hvilket klassetrin – alle havde roller som riddere, ryttere, magiske troldmænd eller væsner, ingen før kendte. Det blev en en lang eftermiddag i legens og samskabelsens tegn!



Billede 6. Rollespillet i fuld gang – hvem kan snuppe fanen? (Foto: Mitte Wagner)

4. Evalueringsfasen – Afprøvningsfasen bliver evalueret.

Igennem projektet har FO'en skabt et fundament for leg og samskabelse både internt og eksternt, som pædagogerne vil kunne bygge videre på i kommende projekter.

At få de store og små i FO'en til at lege sammen på legepladsen lykkedes Heidi med i projektet. Legen, børneperspektivet og deltagelsesmuligheder er blevet tydeligere i børnefællesskabet, og projektet endte med, at børnene fik opbygget en legekultur sammen med pædagogerne. Børn og voksne så nye sider af hinanden og havde det sjovt sammen og stræbte efter, at denne følelse skulle blive en del af en legende hverdag:

»Og i den her sjovhed, så jamen, der blev bare genereret sindssygt meget glæde og fremtid for leg. Glæde for nu havde man fået en forståelse af den her leg, som man altid kan bygge videre på og man kan tage til og fra på hylden, når som helst. Men kulturen er der, så man forstår hvad der skal til, for at komme ind i den her euforiske leg« (Pædagog 3)

»Noget jeg virkelig har taget med mig fra projektet, er hvordan lidt nysgerrighed på børnenes indre universer kan bringe nye spændende projekter frem«. (Heidi Andersen)

Legekultur og legemod

Anvendelse af teorier om legemod, pædagogiske legemakkere og vidensdeling af legekompetencer i projektet har fået legemodet og kreativiteten frem i det pædagogiske team, og lokalsamfundets aktive deltagelse i projektet har åbnet pædagogernes mulighedsrum for at de, også i fremtiden, kan hjælpe hinanden:

»Vi kan virkelig udvikle hinanden og fællesskabet igennem legemod og med en styrkeorienteret tilgang. Og ikke mindst, samskabelse mellem børn, pædagoger, ledelse, forældre og lokale samarbejdspartnere kan skabe, udvikling, trivsel og fællesskab der strækker sig langt ud over FO'ens legeplads«. (Heidi Andersen)

»Jeg tænkte faktisk, at jeg så nogle nye kompetencer hos børnene. Jeg så kompetencer, som jeg ikke havde regnet med, de havde. Nogle hvor de fik nogle sejre, selvom de plejer at være nogle af de børn, der har det svært. Så fik de en erkendelse af – at jeg kan også godt være med her på lige fod med de andre« (Pædagog 2)

Når børneperspektivet er bærende, kan børn og voksne blive motiverede af hinanden, fordi der bliver lyttet. De voksnes deltagelse i rollespillene blev vigtigt for børnene, fordi de var med til at gøre legen sjovere at deltage i. Barnet i nedenstående citat nyder helt sikkert, at de voksne leger med og tager ansvar for, at alle har det godt, og at reglerne for legen overholdes, og de voksne deltager i legen. Barnet italesætter, at pædagogerne har tillid til, at de store FO børn kan støtte de mindre børn med legens regler og taktikker:

»Jeg synes at det er sjovt, at de sætter musik på og kreativitet, at der også kommer lidt mere – der kommer nogle andre punkter for kreativitet ind og at de sådan får delt altså nogle roller ud til folk, det hjælper os... Og den kreativitet der kommer fra det, den er vigtigt, fordi ellers så ville vi ikke ku' klare det, så ville vi ikke kunne spille det. ... Og jeg øvede også med de små, så hjalp jeg dem faktisk, jeg hjalp dem med taktikker. Jeg hjalp

dem med position på pladsen og det gjorde bare at jeg syntes, at jeg kom meget med i det og det kan jeg godt li« (Mellemtrinsbarn)

Den legende tilgang gav pædagogerne mulighed for at understøtte børn i udsatte positioner og indsigt i nye ressourcer og styrker hos børnene:

»Jeg syntes at der var mange der legede på kryds og tværs. Med nogle nye fællesskaber, som de aldrig har leget med før. Der var mange gode ting i det. Altså det var jo deres stemme der blev hørt i det og det motiverede dem helt vildt. Det at de kunne tegne eget våben og at det faktisk var dem der lavede det hele, hele vejen igennem. Ja og så de voksnes og din (red. Heidi), personalets engagement motiverede dem og at vi alle sammen ligesom talte højt« (Pædagog 2)

Projektlederen får det sidste ord:

»Projektet var for mig at se en stor succes. Jeg har set store smil hos alle børn sammen med deres oplevelser i legen. Det at blive anerkendt som en værdifuld deltager i fællesskabet har betydet noget for alle deltagere. Jeg har været rørt over de relationer børnene har fået til hinanden og til de voksne« (Heidi Andersen)

Projektplanen for Live Rollespil kan ses i sin helhed [her](#)

Referencer

- Fredrickson, B. (2010). *Positivitet – kilder til vækst i livet*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hammershøj, Lars Geer (2022). *Legekunst - Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Henriksen M. og Wagner M. (2020). *Den styrkede pædagogiske læreplan*. Kap. 17. Dannelse i leg- og pædagogens rolle i barnets dannelse og leg. Dafolo.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I J. Kampmann, & P. S. Jørgensen (red.), *Børn som informanter*. Børnerådet.
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (red.) (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Ledertoug, M. M. (2014). *Livsduelighed og børns karakterstyrker*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ledertoug, M. M. (2016). *Styrkebaseret læring: børns karakterstyrker som veje til læringspotentialer*. København: [DPU, Aarhus Universitet](#)
- LegeKunst. (2022). [Legekunst.nu](#).
- Lindquist, D. W. (2023). *Levende legekultur*. Center for leg og bevægelse.
- Møller, C. R. (14. 12 2023). *Leg for dig*. Hentet fra <https://www.legfordig.dk/leg-for-dig-webinar-muligheder-og-barrierer-i-voksnes-deltagelse-i-boerns-leg/>
- Ravn, I. (2023). *Tre psykologiske behov ifølge selvbestemmelsesteorien – Autonomi, kompetence, samhørighed. Trivsel og udvikling i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk Forlag.
- Rohde, L. O. (2013). *Innovative elever. Undervisning i FIRE faser*. København: Akademisk Forlag.

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Winther-Lindquist, D. A. (22.12.2022). <https://lauritzenfonden.com/legende-let/>. Hentet fra Lauritz Fonden. Trykt i [Berlingske Tidende den 19. december 2022](#)

Biografier

Mitte Marie Wagner, lektor på Københavns Professionshøjskole og vejleder på det beskrevne talentprojekt. Underviser i »Socialinnovation og entreprenørskab, leg, drama facilitering og projektledelse«. Er uddannet cand.mag. i teatervidenskab og kulturformidling på KU, Master of Performing Arts fra Goldsmiths College London samt HR fra Niels Brock og Coachuddannelse fra Empowermind. Koordinator af »Projekt LegeKunst« på KP.

Heidi Andersen, færdiguddannet pædagog på Københavns Professionshøjskole januar 2024. Heidi er optaget af innovation og entreprenørskab indenfor pædagogfaglige områder. Efter projektet, der her er beskrevet, har Heidi fået fast pædagogisk stilling i Nordsjælland. Hvis du vil vide mere om projektet kan du kontakte Heidi på legeguf@mail.dk.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 70 2025 • Årgang 41 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Kim Jerg og Klaus Thestrup

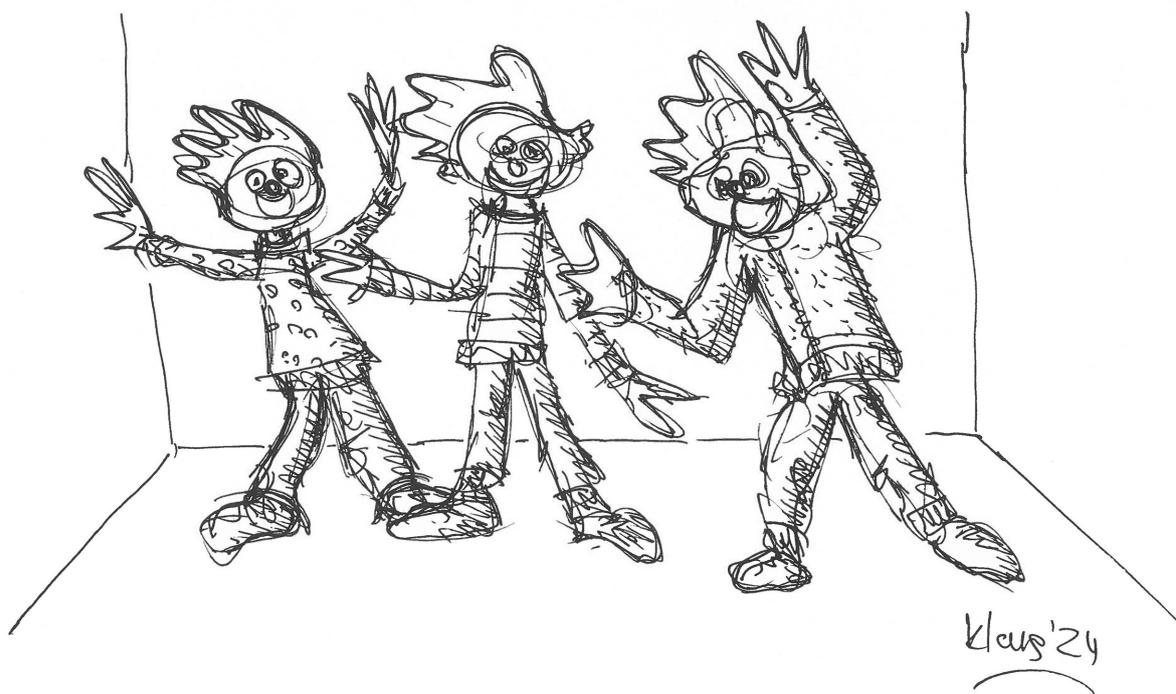
Kulturelle mødesteder

Resumé

At en pædagog mødes med nogen om noget er en slags grundmodel for pædagogiske situationer. En udvidet model er at mødes om at gøre noget med noget. Artiklen udbygger denne kulturpædagogiske grundsituation og peger på en række centrale opmærksomhedspunkter til brug for den, der arbejder med kultur og pædagogik. Opmærksomheden rettes blandt andet mod det at være sammen, det at improvisere, det at lege og det at kende sit formål. Artiklen åbner for en hvilken som helst gruppe af mennesker i en pædagogisk sammenhæng. Der er ingen grænser for, hvad man kan gøre noget med, om det er analogt eller digitalt eller begge dele samtidig.

Nøgleord: kulturelt mødested; kultur; æstetik; leg; improvisation; pædagogik





Meget er på spil, når mennesker mødes. Formår vi at se den anden, som den anden er, og bliver vi set? Hører vi det, den anden siger, og bliver vi hørt? Får vi altid givet en passende respons på det, andre siger og gør...? Alt det er ingen selvfølge. For det er altid komplekst, det der foregår, når mennesker mødes.

Det, vi kalder kulturelle mødesteder, er kendetegnet ved mødet, ved kultur i vid forstand og ved at alle er ligeværdige formidlere. Kulturelle mødesteder er således formidlingsfællesskaber, der formidler fællesskab – og noget at være sammen om. På baggrund af vores erfaringer søger vi i artiklen at indkredse nogle af de principper for og kvaliteter ved kulturelle mødesteder, som vi finder særligt fascinerende.

Vi har valgt at fortælle om mødestederne igennem en kombination af eksempler fra praksis, teoretisk rammesætning, digte, tegninger og fotos. Både digtene, tegningerne og fotografierne er åbne for fortolkning og fungerer som selvstændige kommentarer til, hvad kulturelle mødesteder kan være.

Pædagogiske situationers grundmodel?

Hvis vi siger, at pædagogiske situationer har en grundmodel eller formel, kan den være: *at mødes med nogen om noget* – eller den er måske nærmere: *at mødes med nogen om at gøre noget med noget*. De kulturelle mødesteders formel udvider mulighederne. Her er formelen: *at mødes med nogen om at gøre noget mere med noget*.

Hvad du skal gøre i en sådan situation, det ved vi ikke. Hvad der er det rette at gøre, kan ingen vide, før man befinder sig i situationen med en pædagogisk indstilling. For som Van Manen (2022) siger, gør pædagogen det rette uden at vide, hvad der er det rette at gøre.

Det, vi kan, er at beskrive nogle principper for etablering af mødesteder, hvor nogen er sammen om kulturelle praksisser. Principper – eller opmærksomhedspunkter – som kontakt, fælles opmærksomhed og intention, deltagelse og improvisation. Vi drøfter også formålet,

leg, kultur og legekulturbegrebet. Og selvom eksemplerne er hentet fra børneområdet, vil vi mene, at principperne kan anvendes i langt de fleste pædagogiske sammenhænge.

Det fundamentale ved et møde, som vi berørte i begyndelsen, kan du læse mere om hos Jesper Juul (2017). Det kulturelle mødested er i direkte linje i familie med *det fælles tredje*: Det, der er mellem os, som vi mødes om, og som vi er fælles om (Husen, 1996a; Husen, 1996b). Vi begynder med en praksisfortælling.

Fie gør klar til formidling i vuggestuen

Fie har båret en kurv med byggeklodser ind i det store tumlerum, hvor der også er alskens motorik-ting – madrasser, bolde, ribber, et stort, åbent gulvareal mv. Da børnegruppen kort efter bliver inviteret med ind i rummet, har Fie arrangeret byggeklodserne i små bunker rundt omkring. Børnene ser på hende, på de små bunker og på hinanden. De kan se, der skal ske noget – og det er ikke det samme som sidste gang...



At være sammen med nogen

Begyndelsen er efterhånden blevet et ritual. Fie har gentagne gange skabt en forventningsfuld atmosfære som optakt til at være sammen med børnene om at gøre noget med noget: udforskende, grinende, legende. Som for at afkode situationen står børnene afventende en tid. De er sammen, men de ved endnu ikke, hvad de er sammen om.

Mennesker er ikke sammen, bare fordi de befinder sig i samme fysiske rum. Har jeg sat mig på en studieplads på et offentligt bibliotek, er det temmelig sikkert, at jeg er blandt mennesker, der er optaget af noget meget selektivt. Jeg kan sidde så tæt på andre, at jeg hører indbyrdes hvisken, dufter en andens kaffe og tælle, hvor mange der har propper i ørerne – med musik, podcasts osv.

At være sammen forudsætter kontakt (Rothuizen, 2020). Jeg kan tale med en anden uden at være i kontakt med den anden. Jeg kan være i kontakt med en anden, uden at vi behøver

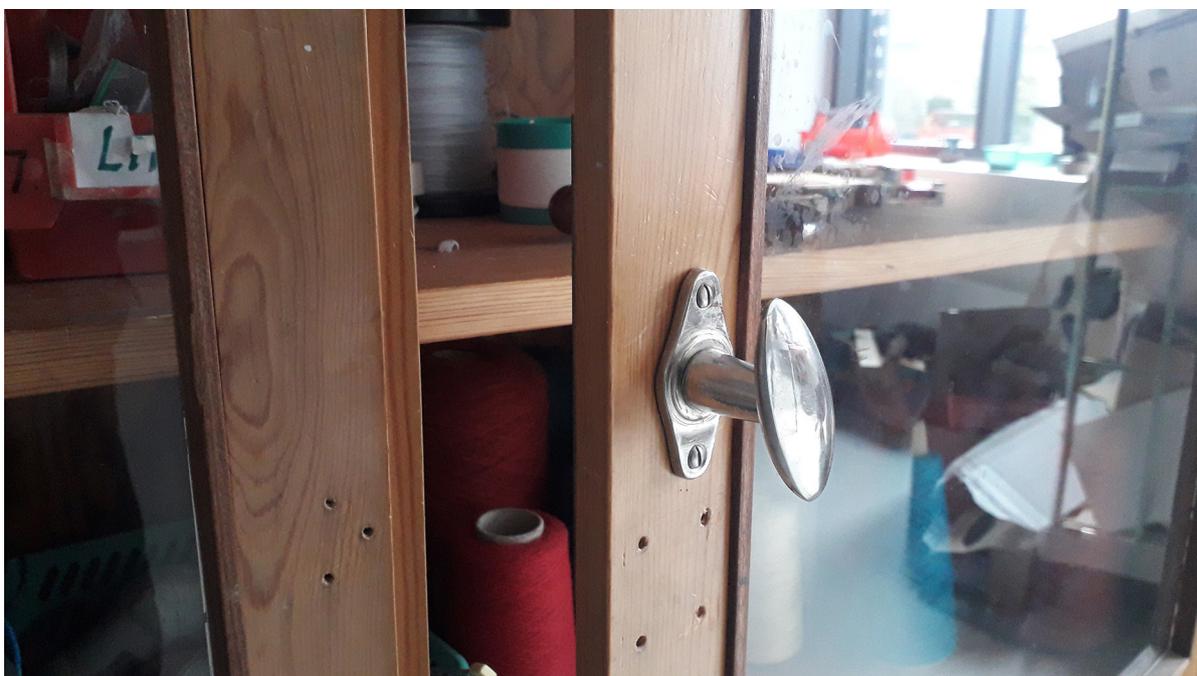
sige eller gøre noget. Kontakt indebærer, at jeg er i kontakt med den anden såvel som mig selv (Winther, 2012).

Sammen med kontakt har *fælles opmærksomhed* en nøglerolle i det kulturelle mødested (Tomasello, 2019). Jeg ser måske, at du kigger på den bold, der ligger i græsset foran din fod; jeg siger det til dig, så du ikke er i tvivl om, at jeg har set det, du har set. Og du har set, at jeg har set dig og det, du har set. Det kaldes også intersubjektivitet. Spørgsmålet er så, hvad du har tænkt dig at gøre med den bold?

I det kulturelle mødested hænger fælles opmærksomhed nøje sammen med fælles intention. Tomasello siger, at intention er et af de træk, der adskiller menneskene fra dyrene. Helt fra vi er spæde, lærer vi at tyde, at andre vil noget. Vi giver også udtryk for, hvad vi selv vil. Og her hvor intentioner mødes eller brydes, kan vi i bedste fald blive mødt og set og hørt.

Indtil vi mennesker er omkring 9 måneder gamle, kan vi være opmærksomme på et element ad gangen – spilleren eller bolden. Gradvist lærer vi at have både spiller og bold i opmærksomhedsfeltet. Vi lærer også at kæde opmærksomhed og intention sammen. I momenter af kortere eller længere varighed kan vi erfare fælles opmærksomhed og fælles intention: jeg kan gå efter bolden, hvis vi stiltiende har afklaret med hinanden, at vi spiller fodbold. Det kan være, jeg gør det, før vi er enige om, hvad vores samspil skal gå ud på. Måske synes vi, det kunne være sjovere at kaste med bolden. Måske forhandler vi os først frem til, hvad der skal være den fælles intention.

Begge modeller kan være tilstrækkelige for en pædagogisk situation: at være sammen med nogen om noget (bolden) eller at være sammen med nogen om at gøre noget med noget (spille fodbold med bolden). Vi nærmer os det, vi er sammen om: kulturelle materialer og kulturelle teknikker.



At gøre noget med noget

Hvor mennesker mødes, er der kulturelt materiale til stede. Som mennesker er vi både kulturelt materiale og biologi. Hvad vi forstår ved kultur, beskriver vi lidt efterhånden.

Det, der foregår i mødet mellem verden og mig, er i sig selv kulturelle ytringer. Vi forholder os til, agerer og responderer på det, vi opsøger, og det, der møder os. Samtidig udtrykker vi noget med måden, vi er til stede på. Om os selv og hvordan vi forholder os til det, der foregår i et her og nu.

Kulturelt materiale er uanset sammenhæng både den eller de medvirkende og alt det andet, der sætter scenen: Rum, byggeklodser, bolde, artefakter – ja, materialitet af enhver art. Noget af det kan man ikke lave så meget om på. Bygninger, asfalt og trådhegn kan være lige så uomgængelige omstændigheder som normeringer og åbningstider. Men selvom vi ikke flytter rundt på alt, kan vi interagere med det foreliggende på mange måder. Disse kulturelle handlinger former os, lige så vel som vi former dem.

Vi interesserer os for de måder, vi interagerer med verden på (Wertsch, 1998). Vi er særlig optaget af, hvordan vi kan omgås *fleksibelt* med diverse materialer. At spille med bold er at gøre noget med noget. At gøre noget mere er at udvide konventionerne.

De fleste mennesker har nok gjort utallige erfaringer med at gøre noget mere med noget, som børn, unge eller voksne. Børn nøjes fx sjældent med at gå hen ad et fortov fra A til B. At hinke, pjatte, nynne, *mens man er på vej*, er at gøre noget mere...

At gøre noget mere med noget

Børn lærer tidligt, hvad noget bruges til; de står i lære hos nogen, der kan, måske ligefrem er gode til noget – omsorgspersoner, jævnaldrende og ældre børn (Jerg m.fl., 2024). Kulturelle materialer forbinder vi derfor ofte med mere eller mindre faste kulturteknikker. Man kan gøre noget med bordet, byggeklodsen, blyanten...

At gøre noget mere, at udvide rammerne for, hvad vi kan gøre med noget, har vi gjort til et princip. Og det er ikke altid noget, der skal forklares eller eksemplificeres. Det handler også om, hvad der er til rådighed: Legesager – sager til at lege med – kan man lige som med legetøjet gøre noget med. Og dog kan de have en anden og stærkere appel end legetøj. Materialer som sand, vand, ler, jord, mudder etc. er svagere kulturelt kodet end legetøj, mere fleksible (Jerg m.fl., 2024).

At helt små børn gør noget mere med noget end det konventionelt fastlagte, er ikke vanskeligt at få øje på. Hvad kan den her genstand? Hvad kan det her rum? Hvad sker der i mødet med verden? *Det kulturelle mødested* tager afsæt i en tilsvarende fundamental nysgerrighed over for verden.

Hvis man selv er indstillet på, at vi kan gøre noget mere, end det vi plejer, så kommer det måske nemmere til at foregå. Når vi selv gør, når vi opfordrer til, og når vi støtter nogen i at gøre noget mere med noget, opsøger vi udforskning, eksperimenter eller tingskraft (Odgaard, 2022).



Råstof, formler, improvisation

At gøre noget med noget kan vi sige på en anden måde. Hvis det første 'noget' er kulturteknikker, kan vi kalde det sidste 'noget' for materialitet. Materialitet kalder vi med henvisning til legeforsker Flemming Mouritsen for mødestedets råstof. Hermed træder nogle særlige forståelser frem:

Når kulturbegrebet bruges til at betegne det særegent menneskelige i forhold til naturen [...] betyder [kultur] de menneskelige aktiviteter, frembringelser, udtryksformer, adfærd og sociale institutioner, der er frembragt gennem »kultivering« af et råstof, et »natur« grundlag (Mouritsen, 1996: 9).

Kultur-natur bliver de givne omstændigheder og foreliggende muligheder. Med Mouritsen danner denne brede kulturforståelse baggrund for udfoldelsen af kultur – herunder en legekultur. Kultur i en smallere betydning er derfor: *Kunstneriske og andre symbolsk æstetiske produkter og udtryksformer samt deres kontekst* (ibid.: 10).

Mens vi er ved råstof og formler, tager vi et sideblik til den lokale legekultur, som vi i vid udstrækning søger at nærme os – hvis vi ikke ligefrem læner os op ad den. I samme nøgletekst hedder det:

Hvor børnekulturen formidles gennem formelle strukturer, apparater og institutioner i form af produkter, specialiserede og måldefinerede aktiviteter og læreprocesser, der

formidles legekulturen via uformelle sociale netværk, gennem overlevering (trading) fra børn til børn (og i nogle tilfælde fra voksne til børn) (ibid.: 16-17).

Om det kulturelle mødested indgår i formelle strukturer, må være op til dig. Selv ser vi det ikke som aktiviteter og processer, der er målrettede og målsat, men nærmere som en relativt svagt rammesat begivenhed, der skaber plads for deltagerens initiativer og medskaben. Og kalder vi det en hybrid mellem børnekultur og legekultur, er vi ikke på rov i børns egen kultur. Vi inviterer til en fælles kultur med mulighed for at bruge af legekulturens råstof, formler og knowhow. Legekulturen:

...afhænger fundamentalt af børnenes deltagelse og udøvelse og beror på deres tilegnelse af færdigheder m.h.t. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance [...] En betingelse for at en sådan kultur kan eksistere, er, at den er bygget på et grundlag af enkle formler (ibid.: 17).

Lige som vi går ud fra, at deltagerne tager materialer og teknikker – råstof og formler – med fra andre rum, bidrager vi selv med det, vi ved og kan fra vores tid som legende. Råstof og formler indgår i leg, og de kan varieres og kombineres og vrides og drejes – alt efter hvad der griber os.

Jeg kan mere

*Dette mødested tilhører ikke mig alene
Eller dig, det er åbent for os begge to
Hvad der skal ske her, afhænger af os*

*Vil du danse? Filme? Kravle? Sende?
Eller noget andet, jeg ikke forstår
Før du viser det og lader mig prøve det*

*Stolene er af farvestrålende modellervoks
Hvis der er stole eller borde eller vægge
Vi skal selv stille det hele op i dette rum*

*Jeg fatter det ikke, men sammen med dig
Kan jeg mere end jeg selv kunne før
Vi tegner et nyt gulv med våde skridt*

*Hver bevægelse, jeg kender, kan ændres
Det kan være, du kan vise mig noget nyt
Så det knitrer i mine ører og i min næse*

*Pludselig bygger vi selv pladsen til vores leg
Det er os, der bestemmer alle handlinger
Her bygger vi nye traditioner, du og jeg*

Kultur + pædagogik = kulturpædagogik

Mens Mouritsen går ud fra det dobbelte kulturbegreb (Fjord-Jensen, 1988), går det komplekse kulturbegreb et par skridt videre ved at koble kultur til noget, man har og er, samt noget man kan og gør (Scott Sørensen m.fl., 2008). Fie er på den ene side kultur-pædagog, qua den hun kulturelt set *er*, og den kulturelle ballast hun *har*. Denne indfaldsvej har det med at se mere statisk og diskriminerende på kultur. For set på den måde er deltagerne i det kulturelle mødested altid mere eller mindre forskellige. Ingen har samme kultur, ingen er identiske, kulturelt set (Jerg, 2019). Forskellighederne er bare ikke det, vi samles for at dyrke.

Uanset hvem de er, og hvad de kulturelt bærer med sig, er vi optaget af, hvad deltagerne *kan* og *gør*. Mødestedet etableres for at være sammen om at *kunne* og at *gøre* kultur. Fie bringer således sin kulturelle kunnen i spil, lige som hun inviterer deltagerne til at vise, hvad de kan og gør. Når kultur er noget, der gøres, har enhver deltager sin demokratiske stemme (Dysthe m.fl., 2020; Jerg, 2019), og det demokratiske rum er det Fies opgave at forvalte.

Havde vi anvendt en læringsdiskurs, kunne vi kalde det, Fie gør, for didaktik. Men det gør vi ikke, fordi vi anser det for et legerum, et eksperimentarium, et formidlingsrum, der ikke tilrettelægges med henblik på en særlig læring. Den læring, der finder sted, for der finder altid læring sted, kan om nødvendigt indkredses eller søges dokumenteret bagefter.

Når vi ser Fie som kulturformidler og det, hun gør, som kulturformidling, er hendes opgave at etablere et sted, hvor nogen mødes om noget (Balling, 2011). Formidling er ikke, som man tidligere har brugt ordet, noget der udgår fra en ekspert, også selvom Fie kan være ekspert i noget. Det handler om at skabe rammer for måder at være sammen om noget på. Det tager ikke primært sigte på at overføre noget på forhånd fastlagt til andre.

Hendes handlinger er både kultur og pædagogik, de to sider væver sig ind i hinanden. Hun bedriver kultur-pædagogik. I tråd hermed kalder vi Fies handlinger formidlingsgreb. Både når hun i kulturel forstand spiller med bold, stabler klodser, hujer og ler; og når hun i pædagogisk forstand rammesætter, faciliterer, støtter og guider. I takt med at Fie bliver klar over, hvad der virker, får hun stadig flere ideer til, hvordan hun kan justere og variere sine formidlingsgreb.

Formål

At kalde *kulturelle mødesteder* kulturformidling frem for undervisning kan give anledning til at drøfte en hel del forskelle. Vi vil pege på hhv. formålet og legeforsståelsen.

Formålet med det kulturelle mødested kunne alene være det at være sammen med nogen. Som formidlingsfællesskab formidler kulturelle mødesteder ret beset fællesskab. At indgå i et fællesskab, at høre til et sted med nogen, er et grundlæggende menneskeligt behov. At være sammen om at gøre noget med noget kan være en lige så elementær og væsentlig pædagogisk opgave; med eller uden muligheden af og retten til at gøre noget mere. Hvert af disse tre formål kan betones efter ønsker og behov.

Et formål, som vi har antydnet flere gange, er at åbne os for de muligheder, som mødet med verden kan skabe. Vi anser det kulturelle mødested for at være verdensvendt, snarere end fagcentreret eller deltagercentreret (Biesta, 2015; 2020; 2024).

Vi ved også, at Fie har leg som formål: at være sammen om forhåndenværende, kulturelt materiale på måder, der kan blive til lege. Hun formidler råstof og formler, der kan inspirere børnene til at gøre noget med noget – og måske noget mere. Hvis hun har en læringsdagsorden, kan det være den, at hun ved, at leg skal læres. Det sker i en uformel proces sammen med en,

der kan (Jerg m.fl., 2024). Børnene kan øve sig i noget, de nu eller senere kan bruge til at lege med.



Legeforståelsen

Børnene kan kopiere det, Fie gør, og de kan gøre dem til deres egne handlinger (Hviid & Villadsen, 2023: 163f). Men leg er kun et formål, ikke et mål. Hun kan ikke tvinge nogen til leg; ikke afgøre, om den enkelte vil opleve det, der foregår, som leg – og gøre det til en leg. Leg er et frivilligt forehavende.

At betone en legende tilgang ved *et kulturelt mødested* er ikke tilstrækkeligt. Legeforståelsen kan være den forskel, der gør en forskel (Bateson, 1972).

Der kan være formål, som dem vi beskrev ovenfor, men der er ingen ydre mål, der rækker ud over det at udforske, skabe, eksperimentere. Og skønt det er overvejende sandsynligt, at man kan lære noget af at deltage, er der ingen, der definerer, hvad deltagerne skal lære i og gennem deres deltagelse. Det ville stride mod en autotelisk legeforståelse (se fx Juncker, 2011), hvor legen er sit eget formål: de legende leger for at lege (Huizinga, 1937; Garvey, 1979; Jerg m.fl., 2024).

At eksperimentere er tilstrækkeligt, når leg er »...en subjektivt kontrolleret eksperimentering med omverdenen, selvets tilblivelse og frihed« (Hviid & Villadsen, 2023: 165). Pernille Hviid og Jakob Villadsen beskriver med henvisning til udviklingspsykologen James Mark Baldwin (1861-1934), hvordan denne og beslægtede legeforståelser udfordres af aktuelle pædagogiske indsatser. For Baldwin er legen et frihedens rige.

Legen er en bevidst og selvskabt illusion, der kontrolleres af de, der leger:

»Det er måske sandt – men det er det ikke! Det involverer mig – fordi jeg tillader det! Det kan fortsættes – men jeg kan stoppe det! (...). Jeg vil ikke lege! Mere skal der ikke til for at punktere boblen.« (Baldwin, 1906, I: Hviid & Villadsen, 2023: 166).

I den frihed, legen muliggør, tilskriver den enkelte mening til sine handlinger og erfaringer. Hvis eller når en anden vil afgøre, hvad målet eller meningen med »legen« skal være, undermineres den legendes frihed og personlige meningstilskrivning. Og det kan få vidtrækkende følger (Hviid & Villadsen, 2023).

»For Baldwin er legen og imitationen således eksistentielle udviklingsmotorer, der opretholder og skaber mennesket som et selv sammen med andre. Udviklingslogikken er bidirektional – en samtidig bevægelse mellem selvets indlevelse i 'det andet/den anden' og udlevelse af 'sig selv' som versionerede udgaver af 'det andet/den anden'«. (Hviid & Villadsen, 2023: 167).

Med Baldwins blik på legen er ringen i og for sig sluttet. At møde den anden som den anden er – at være sammen med denne anden og at gøre noget (mere) med noget sammen, er et eksistentielt møde. Her kan vi blive til som mennesker, forudsat vi opfører os ordentligt over for hinanden.

Improvisation

Fie ved ikke på forhånd, hvilke drejninger, det kan tage, når brikkerne er lagt, og deltagerne har friheden til at gribe ud og gribe ind. Der kan både ske for lidt, og der kan ske for meget. Men aldrig ingenting...

Fie behøver ikke være specielt dristig hver gang. Somme tider tyr hun kun til små raffineringer. Alligevel har det altid karakter af eksperimenter – for hende selv. Der må være elementer i situationen, som hun afstår fra at ville kontrollere eller forudsige. Apropos frihed.

Det improviserende princip genkender børnene i optakten – en spænding mellem det kendte og det ukendte:

»Det er børnelegens andet hovedprincip: evnen til at improvisere, og at kunne improvisere, fange øjeblikket, kræver øvelse. Det er ikke blot himmelsendt spontanitet, men gennemøvet spontanitet« (Mouritsen, 1996: 18).

Myrstad & Sverdrup (2011) definerer fire principper for improvisation:

- At gøre et tilbud
- At tage imod et tilbud
- At uddybe og udvide et tilbud
- Aldrig at blokere et tilbud

Det begynder med Fies tilbud til børnene – et rum med klodser placeret i små bunker rundt omkring. Herfra har enhver retten til at tage imod det tilbud, uddybe og udvide det eller gøre et nyt tilbud. At invitationen ikke kun er til 'at gøre noget med noget, men 'at gøre noget mere med noget', har børnene i eksemplet allerede erfaring med. Fie og hendes makker – for sådan en har hun – er optagede af situationens *intensitet*: Er der fuldt skrald på en god situation, kan de måske blot se til for en stund; er energien ved at fise ud, kan de prøve at puste liv i situationen igen. Eller de kan tage et nyt initiativ.

Det stiller krav til den enkelte og kollegaskabet at være improviserende. Da et barn bliver grebet af motorikredskaber i stedet for byggeklodser, besvarer Fies makker tilbuddet som en selvfølge. Fie og makkeren har det skønt med at vide, at de ikke ved, hvor de er på vej hen. Børnene ser ud til at glæde sig over at være på gyngende grund sammen med de voksne.

Deltagelse

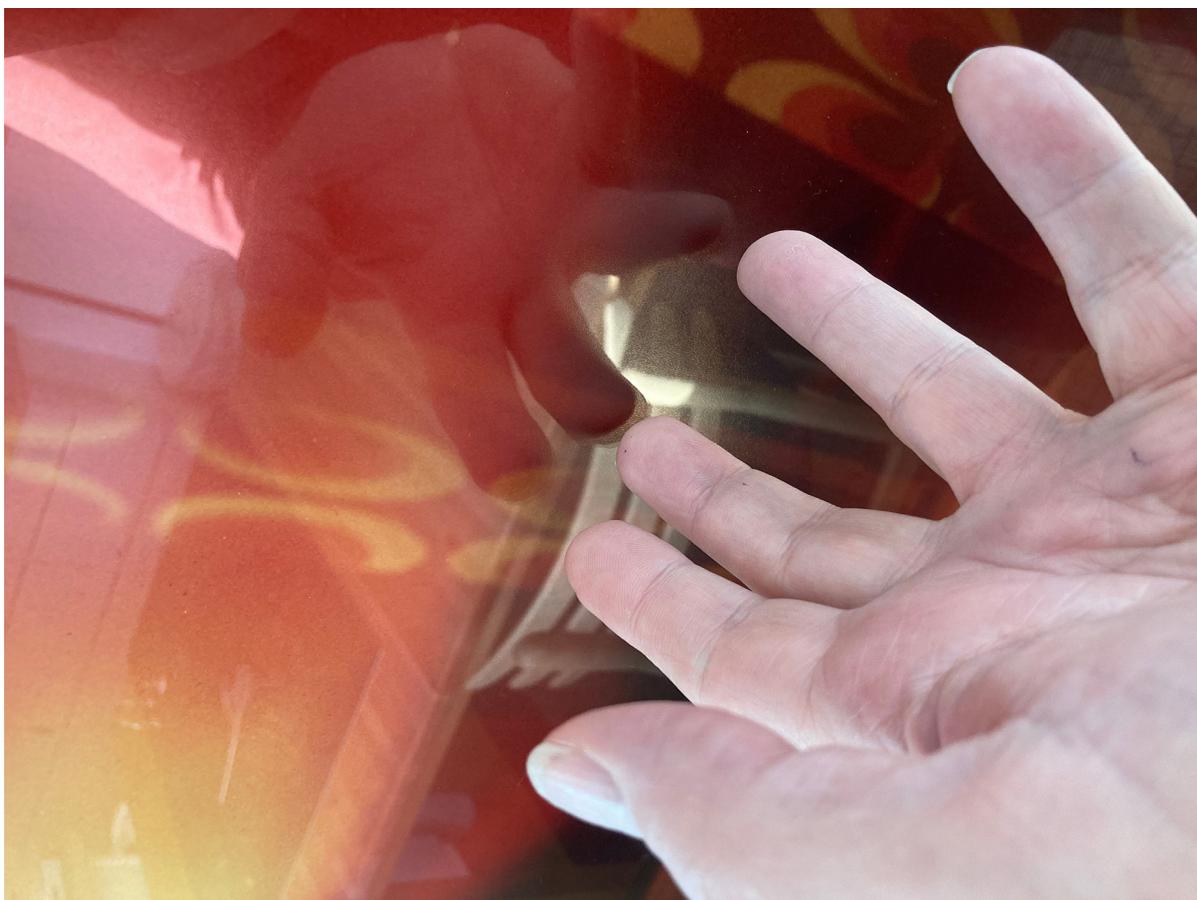
Fie kunne godt lade børnene lege selv, uden selv at vise, hvad man kan lege med, og hvordan. Hun kunne også deltage fra sidelinjen og komme med forslag til, hvad de kan gøre og hvordan. Men hun har valgt selv at deltage, og gøre tilbud, som hun kan udvide og uddybe. Alene i hendes grader af involvering, fra minimal til maksimal, som Christie taler om, er der inspiration at hente (Jerg m.fl., 2024).

Vi kan også beskrive det som et kulturelt kontinuum: i den ene ende af skalaen leger børnene en fri eller selvorganiseret leg, mens de voksne ser til; i den anden ende af skalaen leder og definerer den voksne tydeligt rammerne. I midten af et sådant, kulturelt kontinuum findes det, vi kan kalde fælles leg, hvor både børn og voksne er med til at bestemme, hvad der kan foregå og hvordan. Her er pædagogen med til, men ikke ene om, at foreslå, hvordan en leg med bolde eller byggeklodser kan foregå og forandre sig (Thestrup, 2022).

Vi forventer, at nysgerrighed og eksperimenter fremkalder hittepåsomhed. Men ingen ved, hvad der kan ske, når Fie lægger byggeklodserne frem og inviterer til at gøre noget med dem. Nogen bygger tårne, det er forventeligt – børnene er bekendte med den kulturelle formel. Der sker også meget mere end det; ikke mindst fordi Fie i sine optakter har gjort en dyd ud af at vise, der også kan ske noget mere. Som da hun en anden gang spørger, hvad man kan med en avis, og hun gør en masse andet end det forventelige – de formler som børnene måske først ville gribe til: Hun tager fx avisen på hovedet som en hat og skøjter rundt på den hen over gulvet.

Legen kan snildt være på vej til at blive noget andet end planlagt (Jerg m.fl., 2024). Ved at gå vejen med børnene finder Fie på nye formler for legen sammen med dem. I og med improvisationen kan Fie og børnene hitte på noget, som bliver udgangspunkt for legen næste gang, de mødes. Samtidig kan børnene opdage, at sådan kan man lege sammen med en voksen.

Hvad der er væsentligt, og hvilken mening, der er afgørende, ved kun den, der leger med. Det, der bliver vigtigt, er for os at se (1) at være sammen med nogen, og (2) at finde veje til at udforske noget – måske at lege; at improvisere over kendte formler, finde på nye, fastholde og igen – improvisere over dem.



Mødestedet online

Det kulturelle mødested er ikke kun noget, der kan foregå i et fælles fysisk rum. Det kan også foregå på tværs af fysiske rum. Selvfølgelig kan Fie ikke bare kaste en bold igennem en skærm til nogen et andet sted i verden, men hun kan godt inspirere og demonstrere, hvordan en leg kan leges. Byggeklodserne er et godt eksempel på, hvad der kan lade sig gøre. Fie kan bygge med klodserne, der hvor hun er, mens kameraet på en laptop eller en tablet er tændt, og nogle andre et andet sted også bygger med klodser foran deres tændte laptop eller tablet. Undervejs kan Fie og børnene bygge og vise og kigge på de andres tårne og måske få gode ideer til, hvordan de selv kan bygge deres tårne. Det foregår på samme tid, men ikke samme sted. Det foregår synkront. Men det kan også ske asynkront, fordi Fie kan tage billeder af tårnene og sende dem til nogen et andet sted i verden. Modtagerne i en vuggestue eller børnehave dette andet sted i verden kan så kigge på billederne og få ideer til at bygge deres egne tårne og borge.

Laptoppen eller tabletten kan måske stå på et bord, og så foregår byggeriet på bordet foran skærmen. Den kan også stå på gulvet og være helt tæt på byggerierne på gulvet. Laptoppen eller tabletten kan også være forbundet med et webcamera, som så kan bringes helt tæt på tårnene, mens de bygges.

Ret hurtigt kan der opstå en proces, hvor børnene i de to institutioner inspirerer hinandens lege. Fie eller hvert enkelt barn er ikke alene foran de digitale medier. Fie og børnene er tilsammen et fællesskab, som finder ud af, hvordan de kan bruge de råstoffer, formler og improvisationer, de ser på billederne, og som kan betyde noget for, hvordan de selv vil vise

råstof og formler og improvisere over de andres improvisationer. Billederne fra de andres lege med tårne kan blive råstof for deres egne lege.

Og her kommer boldene ind igen. Det kan ikke uden videre lade sig gøre at kopiere en leg med bolde, som foregår på gulvet, over til noget der foregår igennem en skærm. Men det kan godt lade sig gøre at vise lege med bolde et sted til nogen et andet sted. Igen kan det ske med video eller billeder, hvor en leg med bolde leges og optages, lægges op og bliver kigget på. Måske kan der komme nogle nye måder at lege med bolde på ud af det. Der improviseres over formler, og nye formler skabes måske. Det asynkrone med bolde er altså en mulighed, men det synkrone er faktisk også. F.eks. kunne Fie lege en leg, hvor det gjaldt om at trille bolden tæt hen forbi et webkamera, så bolden kommer helt tæt på skærmen. Måske dukker den op i den ene side af videoen og forsvinder i den anden, eller bolden ruller hen til selve kameraet og bliver større, jo tættere den kommer på.

Bolden er jo vigtig i legen, men webkamera og laptop eller tablet bliver også en del af det, som fællesskabet på tværs af stederne hitter på at gøre noget med. En ny leg med bolde og webkamera, som ikke er en kopi af en allerede kendt leg, opstår. Man kan sige, at legen er fundet på i et åbent laboratorium, hvor det analoge og det digitale konstant indgår i aktuelle kombinationer (Thestrup, 2022). Det kulturelle mødested kan altså både være baseret på det digitale og analoge og det synkrone, det asynkrone og fælles hitte-på-som-hed.

Sammenfatning

Det er aldrig banalt at skulle tage vare på et møde mellem mennesker i en pædagogisk sammenhæng. Det gælder også den variant, vi kalder kulturelle mødesteder, og som bygger på formlen: *at være sammen med nogen om at gøre noget mere med noget*. Med Fie og børnenes eksperimenter med klodser i vuggestuen som gennemgående eksempel har vi peget på nogle af de principper eller opmærksomhedspunkter, vi selv har været optaget af: fælles opmærksomhed og intention, deltagelse og improvisation. Undervejs har vi bl.a. drøftet formål og leg, lige som vi fremhæver kultur, legekultur og formidling som grundlæggende sider af mødestedet. Ud fra denne forståelse er kulturelle mødesteder formidlingsfællesskaber der formidler fællesskab – og noget udforskende at være sammen om.

Som vi også peger på, kan man gøre noget med noget – og gøre noget mere med alt muligt: Råstof og formler, remedier og kulturteknikker af enhver art – analoge såvel som digitale – kan bringes i spil.

Hvad der sker i kulturelle mødesteder, kan alle komme med udspil til. Alle er lige værdige, og deltagelse er en menneskeret. Alle skal tages alvorligt, og ingen skal opleve at blive forbigået. At deltage, at blive lyttet til, at involvere sig i handlinger og forhandlinger, i beslutninger og være med til at dele magten med de andre – også de voksne (Petersen & Kornerup, 2021). Det må være at blive set og hørt og mødt. Med kulturelle mødesteder kan dannelse eller udvikling af en legekultur, et fortolkningsfællesskab, et demokratisk samfund begynde – og fortsætte.

Digtet nedenfor handler om processerne og de uhyre konkrete handlinger, som dukker op, når kulturelle mødesteder skal etableres, fastholdes og udvikles videre. Her er det vigtige ikke om det er globalt eller lokalt, men det vigtige er de handlinger, der skaber et møde.

*Mellemregning**Jeg ser efter dig, måske er du der**Du ser efter mig, måske er jeg der**Det er ikke til at vide, men det er til at gøre noget ved**Løft hånden, byg, tast, vis, send noget ud, tag imod og send igen**Jeg smider noget ind i skærmen, alle mine erfaringer indtil nu**Noget kommer tilbage, vi gør noget ved det, det er et billede**Os, der er her i vores rum, løber og spiser og bygger tårne af pap og klodser**Se os gøre netop det, hvad siger I til det, jer, der er dér i det andet rum?**Jeg er ikke alene i mit værksted, hvordan ser dit tårn ud?**Du er heller ikke alene i dit værksted med dit sprog og din handling**Min skærm på min mobil er min adgang**Til mennesker i lav højde fysisk et sted langt væk**Billeder er min mellemregning, mine forslag til leg, kig på dem**Værsgo til dig, hvis du vil og vil og kan, du finder sikkert en måde**Brug hvad du har, der hvor du er, og fortæl**Brug en pind eller en sko eller en kunstig intelligens, overrask mig**Måske kan vi bygge et fælles tårn af sand og strøm og hænder**Måske kan vi ikke mere i dag, for lige nu er jeg træt og skal sove*

Referencer

- Balling, G. (2011). Det er i mødet, det sker. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift* 01/02/2011.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2015). Hvad skal vi stille op med børnene? I: J. Klitmøller & D. Sommer (red.). *Læring, dannelse og udvikling*, 105-122. Hans Reitzel.
- Biesta, G. (2020). *Letting Art Teach*, 2nd ed. ArtEZ Press.
- Biesta, G. (2024). *Lad kunst undervise*, Klim.
- Dysthe, O., Ness, & Kirkegaard (red. 2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Heggstad, K.M. & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama*, 4.utg., Fagbokforlaget.
- Husen, M. (1996a). Det fælles tredje, I: B. Pécseli (red.): *Kultur & pædagogik*, 218-232, Hans Reitzel.
- Husen, M. (199b). Det fælles tredje, blogpost, set 30.09.2024 på <https://michaelhusen.dk/det-faelles-tredje/>
- Hviid, P. & Villadsen, J.W. (2023). Leg, mening og imitation – et udviklingspsykologisk perspektiv på leg i dag(-tilbud). I: H. Knudsen, J.E. Kristensen & J.B. Nielsen (red.). *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*, 159-175. Akademisk Forlag.

- Illeris, H. (2005). Det pædagogiske forhold som performance I: J. Krejsler, N. Kryger & J. Milner (red.), *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*, 119-135. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jerg, K. & Nielsen, K.W. (2014). Improvisation i et pædagogfagligt perspektiv, I: T. Næsby & I. Kornerup (red.). *Pædagogens grundfaglighed*, 252-268. Dafolo.
- Jerg, K. (2019). Kulturbegrebets mangfoldighed, I: K.W. Nielsen, K. Jerg, P. Kallehauge, D. Kier & M. Burgård. *Vi gør kultur. Kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde*, 9-34. Dafolo.
- Jerg, K., Nielsen K.W. & Pallesen, L.N. (2024). *Når små børn leger – og den voksne leger med*, Dafolo.
- Juncker, B. (2011). Børn & kultur – mellem gamle begreber og nye forestillinger. I: M. Sørensen (red.), *Dansk, kultur og kommunikation* 3. udgave, 240-267. Akademisk Forlag.
- Juncker, B. (2020). Åben skole i et kultur- og fritidslivsperspektiv, I: L.E.D. Knudsen, L.L. Jensen, A.V. Thomsen & M. Fredslund (red.). *Åben skole*, 51-71. Syddansk Universitetsforlag.
- Juul, J. (2017). *Førerulve: det livsvigtige lederskab i familien*. Akademisk Forlag.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Nielsen, K.W., Jerg, K., Kallehauge, P., Kier, D. & Burgård, M. (2019). *Vi gør kultur: kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde*. Dafolo.
- Os, E & Hernes, L & Selmer-Olsen, I (2010). *Med kærlighed til publikum*. Cappelen Damm.
- Petersen, M., & Kornerup, I. (Red.) (2021). *Børn som deltagere i professionel praksis: Åbninger, muligheder og rettigheder*. Hans Reitzels Forlag.
- Rothuizen, J.J. (2020). Kontakt i pædagogisk belysning, I. H. Alrø, L. Billund & S.M. Herholdt-Lomholdt (red). *Kontakt i professionelle relationer*, 19-38, Aalborg Universitetsforlag.
- Sawyer, R. K. (2003). *Group creativity*. Erlbaum.
- Scott Sørensen, A. (2010). *Nye kulturstudier: teorier og temaer*. Tiderne Skifter.
- Szatkowski, J. (1996). Åben prøve. *Kvan nr.44*, 19-34.
- Thestrup, K. (2022). The Experimenting Community and Trans-Glocal Play Culture, In *Media Education Research Journal*, 11(1), 1-16. Artikel 6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6773054>
- Thestrup, K. (2013). *Det eksperimenterende fællesskab: Medieleg i en pædagogisk kontekst*. Systeme.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human – A Theory of Ontogeny*. Belknap Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Winther, H. (2012). Det professionspersonlige: om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I: H. Winther (red.). *Kroppens sprog i professionel praksis*, 74-88. Billesø & Baltzer.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen*, Cappelen Damm.

Biografier

Kim Jerg (f. 1963) er lektor ved UC SYD i Aabenraa (1996-). Underviser ved pædagoguddannelsen og Diplomuddannelse i Formidling af Kunst og Kultur for børn og unge. Har bl.a. studeret små børns lege og pædagogisk deltagelse (2016-23). Uddannet cand.mag. i dramaturgi og nordisk sprog og litteratur samt Master i børne- og ungdomskultur. En væsentlig inspirationskilde har siden ungdommen været teaterprocesser.

Klaus Thestrup (f. 1959) er lektor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse på Aarhus Universitet i Danmark, hvor han bl.a. underviser på kandidatuddannelsen IT-Didaktisk Design. Han er uddannet socialpædagog og dramaturg, han har desuden en master i børne- & ungdomskultur og en ph.d. i medieleg. Han arbejder med legekultur, eksperimenterende fællesskaber, åbne laboratorier og udviklingen af online og globaliseret undervisning. En væsentlig inspirationskilde har siden ungdommen været eget arbejde med teaterprocesser. Han skriver også digte om leg, forskning og andre af livets brændpunkter.





At besøge skoven som en ven
At besøge skoven som en ven

Pernille Welent Sørensen

Dette er et forsøg på at udfordre den apati der kan opstå når vi alene tænker med den menneske-centrede tilgang hvor vi, mennesker, alene ser jorden som en ressource for opfyldelse af vore egne behov også når den skal reddes. Jeg ønsker at bevæge mig, at lade menneskers opmærksomhed, skabe nye mønstre i måder at være med hinanden og jorden på, i fredelig sameksistens.

Navnet Antropocæn (fra antropos:menneske) henviser til, at menneskers indflydelse på jordens nuværende tilstand og fremtidige udvikling med den globale industrialisering er blevet så gennemgribende, at mennesker nu er en geofysisk kraft på linje med 'naturlige' fænomener som vulkaner og storme (Van Munster & Falkentoft 2018 i Illeris, 2022).

I 2019 – på et år – udgravede mennesker flere råmaterialer fra jorden, end dem vi har udgravet i alt fra menneskehedens oprindelse indtil 1950. Og, vores forbrug forsætter med at vokse. Vi bruger råmaterialer til alt fra broer, motorveje, huse og biler, smartphones og computere, køleskabe og fladskærme. En stor del af vores overforbrug af klodens råmaterialer skyldes vores omstilling til ikke fossile energiteknologier som solceller, vindmøller og elbiler. I 2020 overgik vægten af menneskeskabte materialer for første gang hele den levende natur. Sådan skriver forfatter og klimadebatør Jens-Andre P. Herbener i den danske avis Politiken den 14. september 2024.

Når jeg læser indlæg som dette, bliver mine fødder tunge. For hvad kan jeg gøre? Hvordan skal vi stoppe disse forandringer og hvilken vej skal vi gå, i fald? I en tid der er mættet med dystopier og naturkriser kan det opleves som nytteløst og svært at skabe ændringer. Lise Hovik kalder det for en økologisk apati, som gør at vi ikke tør eller magter at skabe alternativer og hun peger på at vi trænger til at skabe nye fortællinger om muligheder i verden (Hovik, 2023 s.14).



En måde at udfordre den menneske-centrerede tilgang på, er at handle ud fra en øko-centrisk tilgang. Her ses alle livsformer på jorden som ligeværdige og hvor biodiversitet og jordens økologiske kredsløb tænkes med i vores handlinger. Måske kan vi med økologisk opmærksomhed begynde at bevæge os på nye måder, helt centralt sammen med vores børn og unge, så de kan opleve hvordan forholdet mellem mennesker og ikke-mennesker på jorden også kan være. Når andre arter, som skovens beboere af træer, blade, svampe, sten, insekter, jord... tænkes som forbunde, som ledsagende arter (Haraway, 2003), måske endda venner, i stedet for som ressourcer der kan bruges.

Måske kan andre arter forstås som en form for "ledsagere". Noget man har et engageret forhold til, og som man smelter sammen med i en form for socialitet, som jeg - med Haraway's begreb ledsagende arter (champanionships) - kan betragte som fler-koblet, åbent, uden enkelt kilde eller endelige mål, men som en slags relatering (Haraway, 2003, pp. 4, 6) – som natur-kultur tæt forbundne kropsligt og materielt og dog adskilte.

Kan det at være i og med landskabet i længere tid, fordre en anden type opmærksomhed? Denne tænkning har jeg lyst til at pædagogstuderende introduceres for, så de som undersøgende kultur-natur pædagoger kan være med til at skabe rammerne for at de selv og børn og unge, kan møde verden, naturen som forbundne, som ledsagende arter, relationer der skal passes på, kæres om.

Vi mødes ved Busstop 207, Boserup skov i Roskilde. Det er november 2022, heldigvis skinner solen og varmer os, på en frostklar morgen. Der er mødt omkring 20 studerende op fra pædagoguddannelsen hvor

jeg underviser og forsker i pædagogens praksis i forhold til krop, bevægelse, kreativitet og æstetik. Jeg er inspireret af Helenes Illeris måde at arbejde med Tim Morton på, i hendes tekst "VI BLIVER SKOV BLIVER VI - Økologisk opmærksomhed i kunst og håndværk gennem kunstnerisk praksis i naturen".

Illeris tænker med Mortons (2018, 2021) begreb *økologisk opmærksomhed*. Som udspringer af den spekulative ny-materialisme 'Object Oriented Ontology' (triple O). Morton argumentere for, at hvis vi vil tænke økologisk, må vi forholde os til at ikke-menneskelige eksistensformer befinder sig i andre dimensioner og relationer, der ikke nødvendigvis kan rummes i vores moderne og uniforme tid – og rumopfattelser. Vi må forholde os til at der er helt andre tidsopfattelser i spil. Vi må som mennesker forholde os til at verden ikke bare er til for os. Men, at den består af objekter, som først og fremmest er tilstede og at disse objekters forhold til tid om rum kan være radikalt anderledes end menneskets. Morton bruger udtrykket af objekter "udleder tid" og at mennesker, for eksempel gemme æstetisk erfaring, kan tune ind på deres tid (Morton 2018, s.128).

At være *økologisk opmærksom* handler om at opleve, hvordan vi er forbundet med alt i verden, som ikke er mennesker, dvs. det 'mere-end-menneskelige'. Det handler om at forstå at selvom mennesker på mange måder har udviklet sig til en stærk og dominerende art, så er vi måske ikke så særlige, som vi kan fristes til at tro, når vi bevæger os rundt indenfor i bygninger. Når vi kommer ud i fx skoven, bliver vi opmærksomme på vores skrøbelighed og afhængighed af verden





af verden omkring os. En sund opmærksomhed, ifølge Morton, fordi vi dermed forstår vigtigheden af at handle bæredygtigt (Morton 2018, s. 127-128). Illeris udvikler med afsæt i Morton tre økologiske opmærksomhedsformer (Illeris 2022, s. 132-133):

Økologisk intimitet. En opmærksomhed som handler om at, tune ind på de ting og landskaber som vi eksistere sammen med. Det handler også om at indgå i nye relationer, hvor vi sammen med andre, prøver at sanse tingene i deres egen ret. Fx når vi berører et træs bark, som på en gang fast materiale og tekstur, men som også har sin egen tid og eksisterer på egne vilkår, som et levende lag af celler der transporterer sukkerstoffer fra træets blade rundt i træet og antager så uendeligt mange former.

Økologisk solidaritet. En opmærksomhed som handler om at, anderkende at verden og at tingene ikke kun er til for os. At ting er fremmed og underlige og på mange måder lever deres eget liv, og må respekteres for det. Fx gennem historien om stykker af skov, kan vi få øje på hvordan skoven og mennesker præger hinanden, og på den måde få øje på sårbarhed og forbundethed mellem menneske og skov.

Økologisk magi. En opmærksomhed som handler om Magi det, der tillader det kunstneriske, det skabende at kommer til sin ret. Hvordan kan tingene genfortælles: Som et mønster? En sang? Et digt? En bevægelse? Et foto? Et flet? En drøm, om noget der kan ske? Som i nye fortællinger. Illeris fremhæver Mortons pointe, at kunst og æstetik handler om at indgå relationer med verden, som den faktisk er. "Det magiske er, at mennesker er i verden eller på jordens overflade; vi er selv verden" (Illeris, 2022, s. 133).

Det er med disse tanker, at jeg bevæger mig ud i Boserup skov i Roskilde, sammen med de studerende.



Godmorgen – denne skov har haft både kirken, kronen som ejere i århundrede. Derfor er det en skov vi ved meget om, fx at der under svensker krigen 1650erne blev skovet meget træ til bygning af forsvarsværker. I dag er skoven fredet på grund af sin skønhed og sine mange forskellige arter. Skoven bliver brugt til studier, undervisning, gå-turer og restitution b.la. for mennesker belastet af stres eller psykisk sygdom. Skoven holdes af Boserupgård som er et skovhjelpeforordning – et arbejds- og uddannelsessted for mennesker med funktionsvariationer. Det er blevet besluttet at skovens areal skal fordobles i løbet af de næste 80-100 år.

Mennesker er således tæt forbundet med Boserup skov og har mange planer for den – den har bidraget til både krig og fred, skønhed og ro, arbejde og heling og som være- og uddannelses sted. Tænker vi med Tim Morten har skoven også sit eget liv. Sine egne tider og tempoer. Netværk og fællesskaber. I dag skal vi besøge skoven, som var det vores venner vi besøgte. Vi skal udforske skoven, æstetisk, sansebaseret og måske få nye oplevelser af visuelle, materielle, sociale relationer – og måske, en ny måde at opleve og forholde sig til, hvad det vil sige at leve i en verden i forandring (Illeris 2022), og hvordan vi kan være med til at påvirke dette ved at bevæge os anderledes? Kan det at være i og med landskabet i længere tid, fordre en type opmærksomhed som skabes med og indlejret i omgivelserne?

Morton bruger udtrykket af objekter "udleder tid" og at mennesker, for eksempel gemmen æstetisk erfaring, kan tune ind på disse forskellige tider. I dag skal vi prøve at bevæge os nærværende. Lad dine fødder møde jorden, lad dine lunger mærke luften, lad din hænder besøge bark og andre overflader. Vi sætter os i en cirkel, rundt om træerne. Med ryggen lænet mod træet. Vi sætter os ned og mærker skoven omkring os, over og under os. I dag skal vi sanse skovens forskellige tider. I stilhed og i langsomhed.

*Når jeg genbesøger teksten og samtidigt ser på det fotoflet jeg har skabt, af forskellige mobilfotos fra dagen med de studerende i skoven, slår det mig at såvel billede som tekst bevarer mennesker i centrum. Mine tanker og øjne søger mennesket, drages som mod et center. Det kræver et let sløret blik, at insistere på at skære verden frem på andre måder. At lade træer, tråde, rødder, stier, jord, luft og blade forbinde sig med insekter, de studerende og mig. Det kræver en flettende og legende praksis, hvor vi kan blive til sammen i nye former. Som i *hvad nu hvis*.*

Tilbage, til Boserup skov hvor 20 studerende venter. De sidder på jorden og prøver at mærke skoven som en ven. At sidde på skovbunden, under store træer, udløser uro hos nogle studerende, de er bange for at tæger, insekter og edderkopper skal finde vej og kravle ind under tøjet. Jeg tænker på Spiderman der er blev bidt, af en gen-manipuleret edderkop og som fik superkræfter. Jeg tænker på min yngste søn,



der blev panisk angst for edderkopper efter at have set Harry Potter film med kæmpe edderkoppen Aragog og alle hans slægtninge. Det er han stadig, snart 24 år gammel. Det minder mig om, hvordan virkelighed og fiktion fletter sig sammen, når natur-kultur fortællinger bliver til.

Det er fortællinger, der undersøger ikke-menneskelige og menneskelige relationer, virkelighed og fiktion, natur og kultur. Det er fortællinger om kryds-kroppede-arters socialitet, der leger med spørgsmålet om flerkoblede figurer, som ledsagende arter og cyborgs. Haraway påpeger at disse figurer kan bidrage til frugtbare måder til livet på jorden. At figurerne ikke er hinandens modsætninger, at de bidrager med det menneskelige og det ikke-menneskelige, det organiske og det teknologiske, fantasi og virkelighed, frihed og struktur, historie og myte, individ og omverden, fortid-nutid-og-fremtid...

Andre studerende har lukkede øjne og virker mere som om, de er i ro. De tuner ind. Deres åndedræt bliver langsommere og de sidder stille. Vi er omgivet af kæmpe træer, nogle flere hundrede år gamle. De knager langsomt, giver sig i vinden med en raslende lyd i kronernes blade. Under os pulserer et svampenetværk af tynde tråde, hyferne, der tilsammen skaber et netværk, der er lige så stort som trækronerne over os. Et netværk der gløder, suger og suser, distribuerer salte og mineraler til skovens træer. Jeg prøver at mærke netværkets puls, at læne mig ind i det. Føle mig forbundet med de studerende, de rolige og de urolige, lytte til træerne og netværkets puls. Nær-værk. Flet-værk. Kultur-natur-tilblivelse.

Mærker hvordan min egen krop strækker sig. Mine fødder søger ud af sko og strømper, forsvinder ned under blade, ned i den fugtige jord. Mærker nerver og fibre og hvordan kulden omslutter foden, mens nerveenderne sender signal op gennem kroppen og kalder på uld. Varme. Sko. Det slår mig at det kan være vanskeligt at blive ven med skoven, når man er utilpas med den kolde mudder og bange for skovbundens kriblen og krablen. Måske kan man forbinde sig med den, på andre måder.

Morton og Illeris kalder på økologisk opmærksomhed, intimitet og solidaritet. Som måder at forbinde sig, ved at anerkende tingene i deres egen ret. Med sine forskelligheder og anderledes måde at være med verden på. Med det besvær det er at være med småkryb og kold fugtig jord. Som med alle de modsatrettede dejlige og vanskelige erfaringer der gøres i livet. Morton og Illeris argumenterer for magi som kunstneriske måder vi kan genfortælle naturen på, som tillader det skabende og respekten for forskellene, når vi må forholde os til, at verden ikke bare er til for os. At den bebos af mange andre. Haraway tilbyder figurer at lege med. Farlige, frigørende og fantasifulde ledsagende-arter og cyborgs der på en gang forbinder og adskiller. Hovik foreslår nye fortællinger.



Forfatter, forlægger og aktivist Shökufe Tadayoni Heiberg skriver i sin bio-fi "Plantae sapien" om en art, der er en blanding af menneske og træ. Fortællingen handler om en travl kvinde der er på skriveophold i sommerhus, væk fra mand og børn og som drages af de høje graner ude i haven. Hun bliver til en Plantae sapien (halvt træ/halvt menneske) og det viser sig at Plantae sapien kan optage lige så meget co2 som et 300 år gammelt egetræ. Hun bliver en del af at mobilisere en klima hær og til COP26 i Skotland underskrives den bredeste og mest ambitiøse klimaaf tale. Bogen skriver Heiberg i anledningen af COP26 der fandt sted i 31.oktober til 12. november 2021.

At være økologisk opmærksom handler om at opleve, hvordan vi er både adskilte og forbundet med verden. Det handler om at forstå at selvom mennesker på mange måder har udviklet sig til en dominerende art, så er vi afhængige og forbundet med andre. Det bliver jeg mindet om, derude i skoven med alle de studerende. Jeg mærker hvor lille jeg er under træerne og at vi er del, af noget der er større end os. Noget der både er før og efter os.

Jeg ser på mit sammenflettede billede af de studerende i skoven, der er skov over og under dem. De danser af sted på træstammer, der lader dem bevæge sig lidt over jorden. Som en lang forbundet slange. Jeg lader dem løbe ind i en hule, som et rum for skoven, som et magisk rum for forvandling. I Danmark er der ikke noget skov som mennesker ikke har været involveret i, der er ingen uberørt-natur. Her er natur-kultur-flet. Som i Boserup skov. Jeg kigger igen på fotoflettet, og opdager at i denne sammenfletning, får jeg øje på de studerende som centrum for billedet. Som i, de er i bevægelse, de er handlende, på vej gennem billedet som aktive. Jeg - som træerne - beskuer dem. Det er vanskeligt at forstyrre det antroposcen blik (Hultman & Taguchi 2010). Jeg ser mig selv som adskilt fra fotoflettet, som om det er et objekt der skal forstås og analyseres og overser at jeg bliver til, sammen med det. Den menneskelige



forsker, der får øje på de menneskelige bevægelser, de drager mit øje, som er de og jeg handlende og ikke træernes stammer og kroner, med grene og blade der bevæger sig i vind og lys, som rum der skaber retninger og orienteringer for bevægelser. For sam-eksistenser som ledsagende arter.

Når jeg lader blikket blive bredt og udvide sig til disse andre arter, skabes et andet mulighedsrum. En-bevægelse-gennem-billedet. Hvor det, der er oppe også er nede. Linjer, lys og figurationer i relationer med bevægelsesmønstre, som rytmer der bevæger sig over jord. Bevægelser i rum af lys og skygge, netværk der pulser. Natur-kultur-flet der bliver til i intra-aktioner, i relationer med hinanden. Ikke som adskilte enheder, i interaktion, men som samvævede, der gør noget, bunker af papir og tanker og world/wood-wide-web der forbinder Norge, Sverige og Danmark. I natur-kultur-pædagogik?

Som i, skoven, pindeflettet, hulen, træstammerne, de studerende, bladene, bevægelserne, lys og skygge, fladerne, mig der ser. Et mulighedsrum for at besøge skoven som en ven, med ledsagende arter der guider, og mere end det, at blive til med skoven, som natur-kultur. Lade sig forbinde. For at noget nyt kan opstå. Nye magiske fortællinger som rækker ud og forbinder sig med fisk og leg, en fod sat ned i siv, som et edderkoppespind der starter her. En kæmpende spider(wo)man der broderer, bliver til med tråde, finder sprækker og huller af funkis og løbespor i bark og østersskaller, bliver til i åbne processer.

Hyferne napper i mine tæer og kalder på salte til børn og børnebørn, til bøg og birk. Det knager i mine led og suger i mine celler. Barken tager til på mine albuer, knæ og hæle. Jeg mærker grenene i min hjerne, bladene i mit hår. Hjertet åbner sig. Plantae sapien, jeg byder dig velkommen.

Litteratur:

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming*. Routledge.

Haraway, D. (2003). *The companion species manifesto: Dogs, people, and significant otherness*. Prickly Paradigm Press.

Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Heiberg, S. T. (2022). *Plantae sapien: Utopisk bio-fi*. Forlaget URO.

Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>

Illeris, H. (2022). VI BLIVER SKOV BLIVER VI: Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen. I *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge*.

Hovik, L. (2023). Økologiske perspektiver i scenekunst for barn.

Morton, T. (2018). *Being ecological*. MIT Press.

Morton, T. (2021). *All art is ecological*. Penguin UK.

Miljø- og Fødevareministeriet, Naturstyrelsen. (n.d.). *Boserup skov, turfolder, vandreture nr. 105*. www.nst.dk

Lise Hovik

spiderman redder verden med spindeltev av plast



edderkoppmannen

Mitt første møte med edderkoppmannen skjedde i ei bukt på en øy i ytre Oslofjord, der jeg skulle hjelpe til med å fjerne plastavfall som driver inn fra Skagerrak, fyller opp fjorden, forsøpler strender, kveler fugler, gnuers opp til mikroplast og ender til sist som en bestanddel i våre kropper, ikke bare i mager og tarmer, men i kroppsvev, blod og morsmelk. Vi er også plast.

Der sto han plutselig, midt i dette antropocene landskapet av siv, taurester, strandkål, plastdunker, sjokoladeemballasje og tomflasker. Han veivet med et plastflak og gliste bredt. Det var ingen tvil om at han hadde kommet til rett plass. Her trengtes virkelig en supermann, og jeg følte meg oppmuntret!

Jeg skjønnte jo at han var en supermann, for han hadde en rød heldekkende drakt med svarte tråder over en muskuløs kropp. Øynene var hvite, av en eller annen grunn uten iris og pupiller, og en bred munn med hvite spisse tenner, noe som skapte en viss usikkerhet hos meg. Var han en ond supermann? Det er vanskelig i dagens barnekultur å skille mellom de onde og de gode, synes jeg, som er blitt over 60 år gammel. Men jeg tok i alle fall bilde av ham, og en liten film, der han faller bakover i vinden. Jeg syntes han var både løfterik og allikevel litt puslete i møte med den overveldende mengden av plastavfall han nå skulle hjelpe meg å kjempe mot ...

Mitt neste møte med edderkoppmannen skjedde på Google der jeg med søkeordet «rød actionman figur» fikk vite at denne figuren er en spesiell Spider-Man Venom, som er en slags alien hybrid, skapt av en hevngjerrig utenomjordisk giftig substans, som har flettet seg symbiotisk sammen med en menneskelig form – som derfor kan bli farlig. Spider-Man selv er jo ikke farlig, tvert imot! Han fikk sine superkrefter gjennom et bitt fra en radioaktiv edderkopp, men i stedet for å dø, fikk han supermenneskelige evner.

Han kan derfor, som edderkoppen, løpe på vegger og tak, reagere med superraske reflekser, og har dessuten en utenomjordisk styrke, utholdenhet, koordinasjon og balanse. Han har også en egen «spider-sense», som kan forutse og spore farlige situasjoner. Hans viktigste oppgave er å redde mennesker i nød, og det gjør han gjennom å skyte ut et supersterkt spindelvev fra hendene sine. Spindelvevet fester seg til alle slags overflater, det kan brukes i slåsskamper, til å fange fiender eller redde venner, og ikke minst så kan det brukes til å slynge seg mellom storbyens skyskrapere i voldsom fart! Mon tro om det kan brukes til å fange søppel?

Spider-Man er en ekte superhelt som bruker sine krefter til å bekjempe storbyens kriminalitet, stanse tog som løper løpsk, eller forhindre teknologiske katastrofer. I en scene fra Spiderman 2 «Stopping the train», slynger han spindelvevet sitt ut og lager et nett som med sine seige tråder stanser toget som i vill fart farer mot undergangen. Denne klassiske heltegjerningen som benytter superlim og quickfix i stedet for langsam strandrydding, er jo i aller høyeste grad en fristende fortelling!

Men i symbiose og hybrid med den giftige Venom (gift fra dyr som slanger, veps og edderkopper) oppdager Spider-Man sine farlige sider, noe han selvsagt også klarer å bekjempe og befri seg selv fra. Venom utvikler seg da etter hvert til en antihelt figur, som i stedet for å ødelegge Spider-Man prøver å forbedre seg, og blir en slags hjelper. Jeg tror det var denne antihelten jeg møtte på strandryddingen. Kanskje vi trenger antihelter for å klare å stå i trøbbelet (Haraway, 2016)?

Edderkoppmannen hadde i alle fall pirret min nysgjerrighet, og jeg begynte å spinne tråder til både gamle myter, sjamanisme, genmanipulering og cyborger. Her skal jeg spinne litt videre på disse trådene, og til sist flette dem sammen med mine flettesøstre, i dette essayet, som handler om flettverk.

sjaman

henter kraft fra en annen verden





Donna Haraway er kjent for sin spennende teori om sammenhengen mellom mennesker, dyr og teknologi i «A Cyborg Manifesto» (1). I boka *Staying with the trouble* (2) skriver Haraway en biofiction om en fremtid der vi mennesker kan dele dyrenes egenskaper gjennom genmanipulering. I den kollektive flettefortellingen «The Camille Stories, Children of Compost», skriver hun sammen med sine flettevenner en historie som strekker seg gjennom fem generasjoner i et spekulativt fabulerende fremtidsscenario. I denne fortellingen er mennesker forbundet med andre arter på en helt kroppslig symbiotisk måte, og akkurat som Spider-Man har den menneskelige formen flettet seg sammen med et insekt. Camille er både menneske og sommerfugl gjennom fem generasjoner. Historien starter i en kanskje nær fremtid og oppbruddstid der mennesker har etablert nye lokale samfunn basert på kollektive samlivsprinsipper og andre verdssystemer. De bygger nye nettverk og skaper andre relasjoner enn de vi er vant med i vår verden.

Barn er et kollektivt ansvar, og de kan ha mange foreldre. Når et barn fødes, så skal det samtidig forenes med en truet dyreart, gjennom genetiske modifikasjoner. Ved fødselen tilføres noen gener og mikroorganismer fra dyrepartneren, og barnet får på denne måten forsterket sitt sanseapparat, og blir bedre i stand til å forstå dette dyrets behov og perspektiver. Barnet og dyret blir hverandres beskyttere, og barnet kan gjennom livet også få tilført flere av dyrets gener, kanskje også av estetiske grunner, eller kun for moro skyld (s. 141). Camille fikk Monarch-sommerfuglens gener, og i neste generasjon ba hun om å få tilført sommerfuglens følehorn, for bedre å kunne sanse verden slik sommerfugler gjør. På denne måten kunne mennesker og dyr danne nye samlivsformer og tilføre verden nye perspektiver og erkjennelser.

Haraway er kritisk til begrepet antropocen, som har vært foreslått som et nytt navn på vår geologiske periode – nylig offisielt avslått (3), fordi hun mener at vi med dette navnet på nytt setter oss selv i sentrum av universet, og at vår tid heller må betegnes som en periode der menneskeheten oppdager at vi er tett forbundet med alle andre arter, og at vi slett ikke fortjener en slik betegnelse – på godt eller vondt.



chtulucene

- en spindelverden



Det som er interessant i lys av fortellingen om Spider-Man er at Haraway i kapitlet Tentacular Thinking (s. 30) velger seg en edderkopp som symbol på vår tidsepoke. I stedet for Antropocen, vil hun heller benevne vår tid som Chtulucene, med henvisning til edderkoppen Pimoa Chtulhu som lever i redwoodskogene i California. Med dette peker hun på at både mennesker og edderkopper lever på bestemte steder til bestemte tider: «Nobody lives everywhere, everybody lives somewhere. Nothing is connected to everything. Everything is connected to something. This spider is in place, has a place [...]» (s. 31). Og det samme bør vi si om oss mennesker. Vi er ikke universelle i jordens historie, vi eksisterer alltid på et sted, i en meget kort tidshorisont geologisk sett.

Det er spennende at Spider-Man ble en superhelt i barnekulturen allerede på 1980-tallet, samtidig som det store verdensnett begynte å spinne seg ut over hele jordkloden og inn i alle barnerom ... Noen tiår senere er edderkoppen blitt et farlig monster i et voldelig univers. Edderkopper i vår egen barnekultur er forbausende ofte fremstilt som farlige og skremmende monstre som skaper frykt og skrekk. Bare tenk på den menneskeetende Aragog i Harry Potter eller Shelob i Ringenes Herre.

Samtidig sies de å være lykkebringere, og man skal aldri drepe en edderkopp: Ekte edderkopper spinner den fineste silke, og kan fly flere kilometer til værs. Noen av de 150000 ulike artene kan selv skifte mønstre og farger og har til og med blått blod! (5)

Edderkoppen har i menneskeverdens kulturhistorie ofte vært forbundet med en vevende kvinnelig skikkelse, og i gresk mytologi ble hun skapt av Athene i det hun hang seg selv i skam over å ha ydmyket gudinnen med sin vevekunst (4). Hjulspinneren vever spindelvevet som vi ser på som et strålende kunstverk skapt av en enkelt edderkopp. Samtidig er kunstverket et farlig nett som fanger og dreper andre insekter – eller mennesker – i en større fantasiverden. Spindelvevet er en fantastisk metafor for verdensveven, internettet som vi alle nå er fanget i.

I denne teksten og med disse bildene, fletter vi sammen våre tanketråder og erfaringer med en felles interesse for barns lek, natur, kunst, økologi og bærekraft. Med dette flettverket skaper vi flettesøstre et spindelvevflettverk sammen, og omskaper oss selv til edderkoppsøstre i samspinn med hverandre, og med verden.

At naturen er magisk og overgår våre – og barnas fantasier er det ingen tvil om, og hvis vi bøyer oss ned og retter oppmerksomheten dit hvor edderkoppen vever, så kan vi oppdage skjønnheten i udyret. Hvis vi toner oss inn dit, sammen med barn, med magisk oppmerksomhet, med intimitet og solidaritet (6, 7), så kan det hende at naturens små monstre og kunstferdige veverker fletter seg sammen med oss. Mon tro om vi ikke da kan overvinne plasten, redde fantasien og bli sterkere enn Spider-Man!





Noter

1. Haraway, D. (2016) *Staying with the trouble. Making kin in the Chtulucene*. Duke Press.
2. Haraway, D. (1985) *A Cyborg Manifesto*. *Socialist Review*.
3. Kjørstad, E. (11.03.24) *Lever vi en ny epoke kalt antropocen? Nei, stemte geologer*. *Forskning.no*.
<https://www.forskning.no/klima-miljo/lever-vi-en-ny-epoke-kalt-antropocen-nei-stemte-geologer/2335263>
4. *Edderkoppar i kulturen*. (28.05.24). Wikipedia.
https://nn.wikipedia.org/wiki/Edderkoppar_i_kulturen
5. Viken, Å. (17.08.2019) *Forskning.no*. Dette visste du kanskje ikke om edderkopper.
<https://www.forskning.no/artsdatabanken-edderkoppyr-partner/dette-visste-du-kanskje-ikke-om-edderkopper/1364146>
6. Morton, T. (2018) *All Art is Ecological*. Penguin.
7. Illeris, H. (2022). *VI BLIVER SKOV BLIVER VI*. Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (Kap. 5, s. 117–136). Cappelen Damm Akademisk.



Att skapa relation med fiskar

en text av Eva Hallgren

Vassen i viken hemma hos mig får mig att tänka tillbaka på det som skedde i leken på förskolan där jag var för några dagar sedan. Förskolan som jag brukar återkomma till kontinuerligt som forskare.

Vassen skapar ett *flätverk*, *en sammanflätning*, med många lager. Med vassen framför mig förstår jag barnens lek som alla vasstrån och havet och himlen är fonden för den lekvärld som förskolan befunnit sig i, i flera månader, och motsvaras av den Muminbok de har som fond för sin lekvärld (jfr. Lindquist, 1995).

Vasstråna går hit och dit, ibland korsar de varandra, flätar sig samman, ibland strävar de iväg parallellt och ibland åt helt olika håll, ibland slår de ut i luddiga vippor som leken som bara exploderar i något helt nytt ibland.

Men vad händer då när jag som vuxen kliver in och sätter ner min fot i sammanflätningen?

Vasstrån är lätta att knäcka!

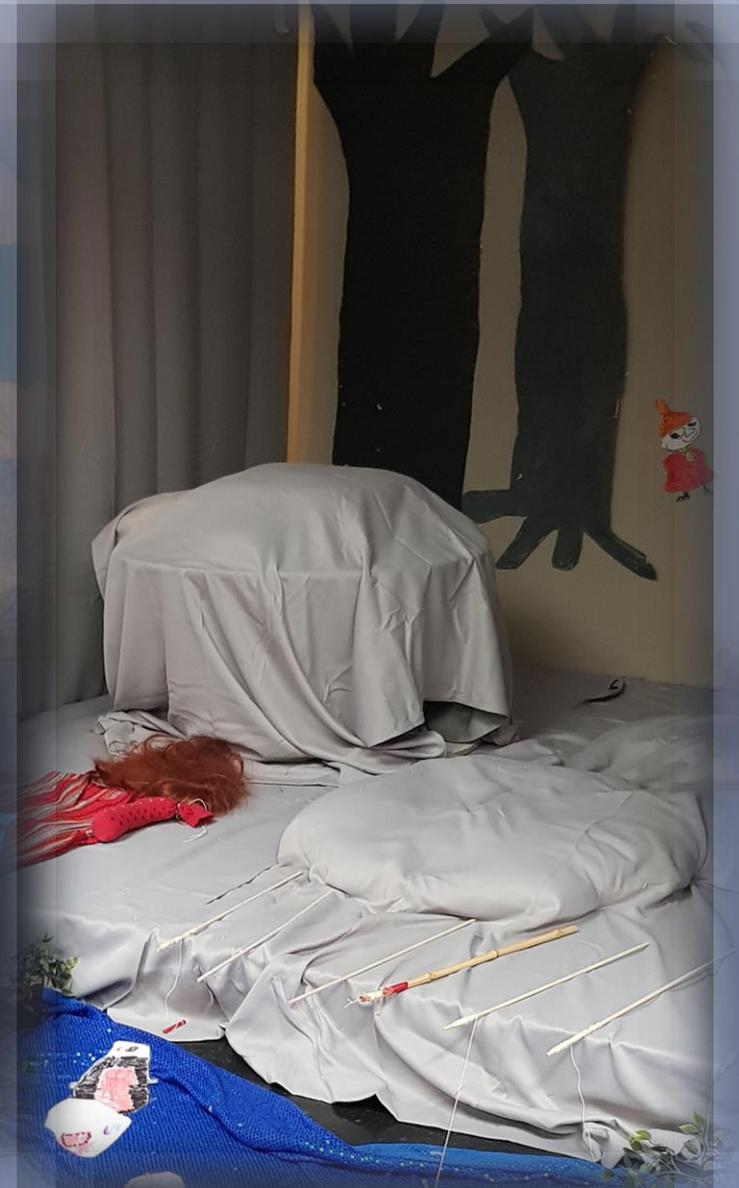
Hur kan jag själv som vuxen bli ett av vasstråna? Ska jag alls det? Kanske är det i mötet med mitt 'nertramp' som det sker något?

Följande situation skulle jag beskriva som lek som exploderar i något nytt och som motsvaras av de luddiga vipporna på vassen.



Lektillfället inleds med en gemensam samling där barnen och de vuxna pratar lite om vad som hände sist de lekte tillsammans och vad de tror eller vill ska hända idag. Ingen speciell iscensättning med lärare-i-roll eller liknande är inplanerat till denna gång. Flera barn vill fiska eller kanske vara i Muminhuset.

Barnen väljer om de vill ha någon kostym eller inte och de sprider ut sig i det stora rummet och börjar leka i grupper eller ensamma. Mycket baseras på sådant de gjort gemensamt vid tidigare tillfällen, men ju fler gånger de återvänder till platsen desto mer tar sig leken utanför bokens ramar.





Den här gången övergår fler och fler barn från att sitta och fiska till att själva bli fiskar och de simmar omkring på golvet. *Jag vill vara med!* tänker jag och lägger mig också ner och simmar omkring med dem.

Jag har ingen agenda, ingen tydlig avsikt med en didaktiskt designad lärare-i-roll, utan jag får bara en impuls att jag också vill vara fisk. Det är härligt att glida runt på golvet och åla sig fram. Vi tittar på varandra, inspireras av varandras fiskrörelser. Inga ord behövs för fiskar pratar inte med ord. Det är våra kroppar som talar. Någon försöker fiska oss med metspö men det är bara intressant en kort stund, sedan simmar vi vidare ut genom vattnet.

Vi plutar med våra munnar och andas på fisksått. Ju längre bort vi kommer desto mer kippar vi efter andan och en av fiskarna blir verkligen sjuk, nästan döende och ligger där och rycker med hela kroppen, halvstrandad uppe på land. Det smittar och snart finns det inte en frisk fisk. Jag blir helt plötsligt någon på stranden, transformeras tillbaka till människa, och rullar ut fiskarna i vattnet igen men de flyter tillbaka. Upp-ner-upp-ner!

Flera barn kommer springande och frågar varför fiskarna flyter upp på land. Ingen fisk svarar utan fortsätter bara simma upp på stranden igen. De på stranden pratar med varandra och kommer fram till att fiskarna är sjuka för att vattnet är för varmt. Fiskarna får hjälp att ta sig längre ut i havet där vattnet är kallare, börjar simma och snart är jag också fisk igen.

Igen hamnar vi i det som jag upplever som mycket sinnligt och den här gången går det höga vågor på havet. Vi hoppar och dyker i vågorna, vi håller på i evigheter med våra konster. Men till slut är vi tillbaka där vi började, på Gaffsans strand och vi blir rätt sjuka igen och ligger och flämtar.

Då säger någon vuxen att vi måste avsluta vår lek och samlas. Ett visst motstånd märks hos barnen att kliva ur fiskrollerna. Jag märker själv att nu är det inte lika lätt att transformeras tillbaka till människa för det innebär också slutet på leken.





Barn och pedagoger samtalar om vad som hände i leken. De som varit fiskar tillsammans berättar om hur de simmat och simmat och att de blev sjuka och nästan dog.

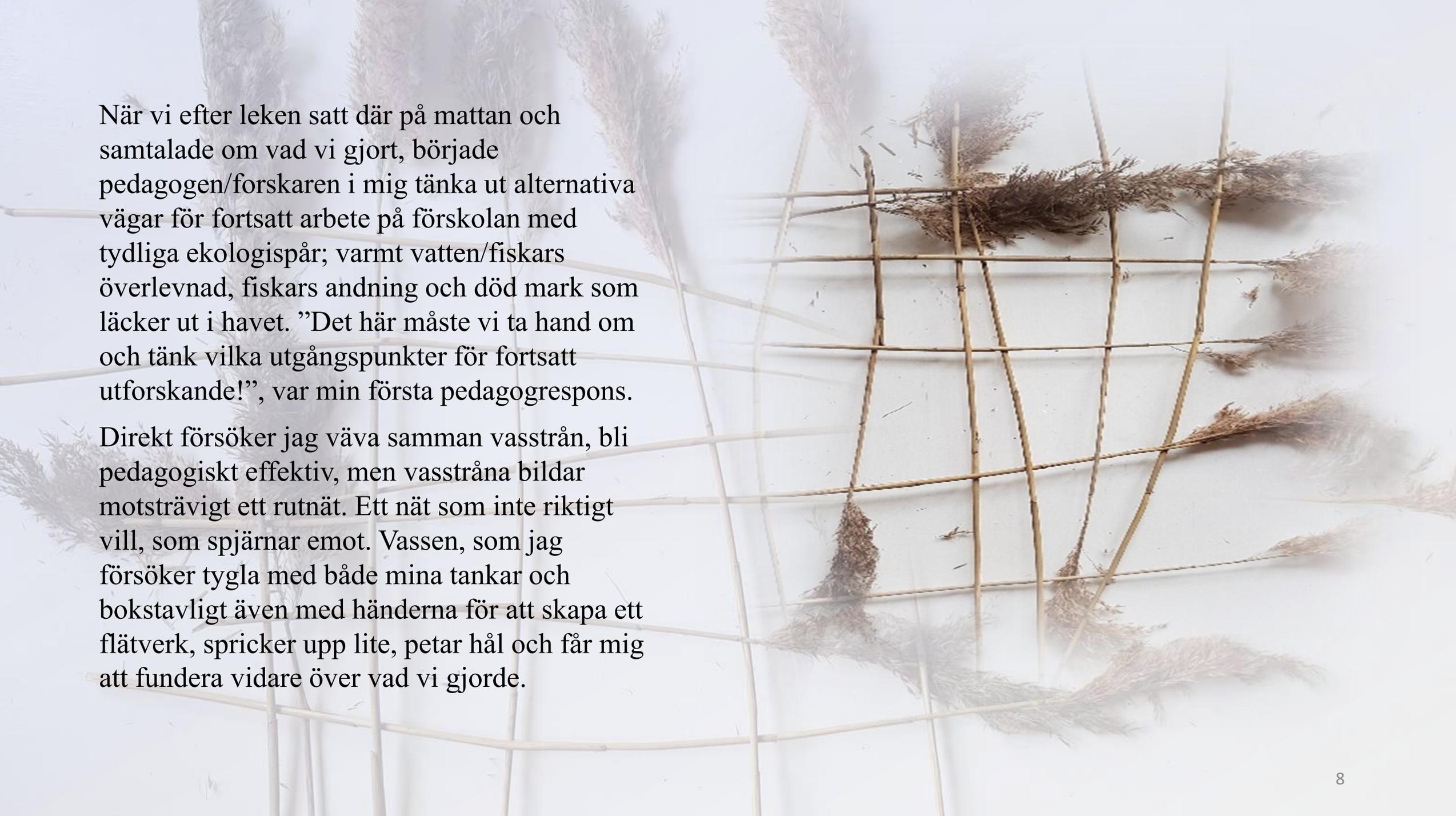
När de får frågan om varför de nästan dog, svarade de att de inte fick luft och vattnet var för varmt. Då sträcker sig också ett av barnen på sig och pekar bort mot Gafsans fiskeplats i rummet och säger:
*-Titta, det är ju helt dött där!
Det är giftigt och rinner ut i havet.*



Jag kände mig för en stund som ett av vasstråna i en väv av lek. Vår fisklek var något som vi skapade tillsammans. Begreppet *sympoises* (Haraway, 2016, *making with*) handlar om samspel som går utöver det rent mänskliga, och beskriver det som var möjligt just där och då i just det rummet. Vi *sam-skapade* inte bara med varandra utan med det öppna golvet vi visste kunde vara ett hav, med stränderna och det som barnen varit med och byggt tidigare, med Muminboken av Tove Jansson, som har några fiskar på en bild. Bokens fiskar är egentligen inte några sjuka fiskar, men bokens miljö däremot är en miljö som kan uppfattas som död.

Leksekvensen kan förstås som ett kollektivt samskapande av nya berättelser, *storying and worlding*, där ett ömsesidigt tillblivande *av more-than-human-human* sker (jfr. Haraway, 2016; Persson, Andrée & Caiman, 2024). Den etablerade lekvärlden bildade en fond för det som sker men barnen har utrymme och agens att leka fram nya berättelser genom samskapande reciproka lekhandlingar.





När vi efter leken satt där på mattan och samtalade om vad vi gjort, började pedagogen/forskaren i mig tänka ut alternativa vägar för fortsatt arbete på förskolan med tydliga ekologispår; varmt vatten/fiskars överlevnad, fiskars andning och död mark som läcker ut i havet. ”Det här måste vi ta hand om och tänk vilka utgångspunkter för fortsatt utforskande!”, var min första pedagogrespon.

Direkt försöker jag väva samman vasstrån, bli pedagogiskt effektiv, men vasstråna bildar motsträvigt ett rutnät. Ett nät som inte riktigt vill, som spjärnar emot. Vassen, som jag försöker tygla med både mina tankar och bokstavligt även med händerna för att skapa ett flätverk, spricker upp lite, petar hål och får mig att fundera vidare över vad vi gjorde.



Att gå i roll som något annat eller någon annan, human eller more-than-human, är en självklarhet ur ett dramaperspektiv men används kanske lite slentrianmässigt. I leken är vi bara några andra utan att fundera så mycket på det, det sker. Men är det möjligt att överskrida more-than-human - human gränsen och uppfatta ur en annan varelses perspektiv på riktigt?

I miljö- och hållbarhetsutbildning riktas fokus mot mer relationella perspektiv (Wals & Benavot, 2017) för att utforska sammanlänkningen med andra organismer, platser och miljöer. Wals och Benavot syftar på relationsskapande med levande natur och levande organismer. Frågan är dock om det går att förstå vår fisklek som en sammanlänkning med fiskar? Mortons (Morton 2018, Illeris, 2022) begrepp *ekologisk uppmärksamhet* och dess beståndsdelar *ekologisk intimitet*, *ekologisk solidaritet* och *ekologisk magi*, utvecklade av Illeris (2022), blir begrepp som kan hjälpa mig att förstå relationen, sammanlänkningen, med fiskarna.

Simmandes omkring som fisk var det främst samskapandet med de andra fiskarna som fyllde mig. Vi smittades av varandras rörelser och härmade varandra, såväl som lekfulla eller sjuka fiskar.

Uppmärksamhetsformen *ekologisk intimitet* (Morton 2018, i Illeris 2022) innebär att vi låter det få ta tid att känna in, att sinnligt erfara naturen i sin egen rätt och i det här fallet fiskarna. Frågan är dock om vi genom att vara i roll som fisk upplevde ett perspektivskifte, erfor vi ur fiskens perspektiv? Var det fisk-relationer vi skapade?

Min mest påtagliga känsla efteråt var det kroppsligt sinnliga och att det bara flöt på i stunden. Är det det som innebär att vara fisk? Vad reflekterar fiskar över? Reflekterar fiskar? Vilka frågor ska ställas vid ett samtal efteråt om vi verkligen vill uppmuntra reflektion ur en fisks perspektiv? Vill vi alls det?

Illeris (2022) föreslår frågor som syftar på ett utforskande i mötet med naturen. Genom rolltagandet sker dock mötet med fisken genom oss själva på ett sätt. Vem är jag om jag är fisk? Vem är jag/fisken i mötet med andra fiskar?

Alla olika arter kommunicerar på sina olika sätt, men i grunden gör vi det alla för att överleva och vi överlever just därför, som Lundegård och Hasslöf (2022) skriver. De föreslår även att ordet 'språk' kan bytas mot 'livsform' för att inte fastna i begrepp som grammatik osv. utan istället förstå *språkande* som något som innefattar olika former av kommunikativa handlingar.

Utifrån det sättet att förstå så kanske vi faktiskt har kommunicerat just som fiskar med våra gemensamma smittande rörelser, närheten och blickarna. Skillnaderna mellan människa och fisk må skilja sig åt men är inte väsensskild. Vår fiktiva lek med rolltagande innebar att vi alla kunde använda våra erfarenheter för att få en inblick i någon annans upplevelse, oavsett människa eller fisk.

Men hur ska då nästa steg på förskolan se ut? Kan vi bli ”språkrör” för de här fiskarna som står i relation och kommunicerar på andra sätt än vårt mänskliga, men som vi också varit i relation med, då vi var i roll som dem en stund? Lundegård & Hasslöf (2022) beskriver hur elever får träna sig på att bli ”naturens advokater” genom att etablera reell kommunikation med det mer än mänskliga i öppna möten med levande natur. På det sättet kan relationer mellan oss alla, beroendet av och med våra medresenärer synliggörs, i enlighet med Haraways begrepp *staying with the trouble* (2016).

Dock behöver vi kanske inte gå så långt som Haraway (2016) skriv i en sina essäer, *The Camille Stories*, *Children of Compost*, att när ett barn föds så får barnet ett speciellt djurs gener. På så sätt förstärks vissa sinnliga aspekter och barnet blir djurets beskyddare. Istället kan leken fungera som en form av *ekologisk solidaritet* (Morton, i Illeris, 2022), vilket är tydligt med tanke på våra fiskupplevelser av sjukdom, giftigt vatten och den oro det väckt. Att gå ut och skapa relation med fiskar i naturen, i en bäck eller i viken, känns som ett naturligt steg efter vår lek.

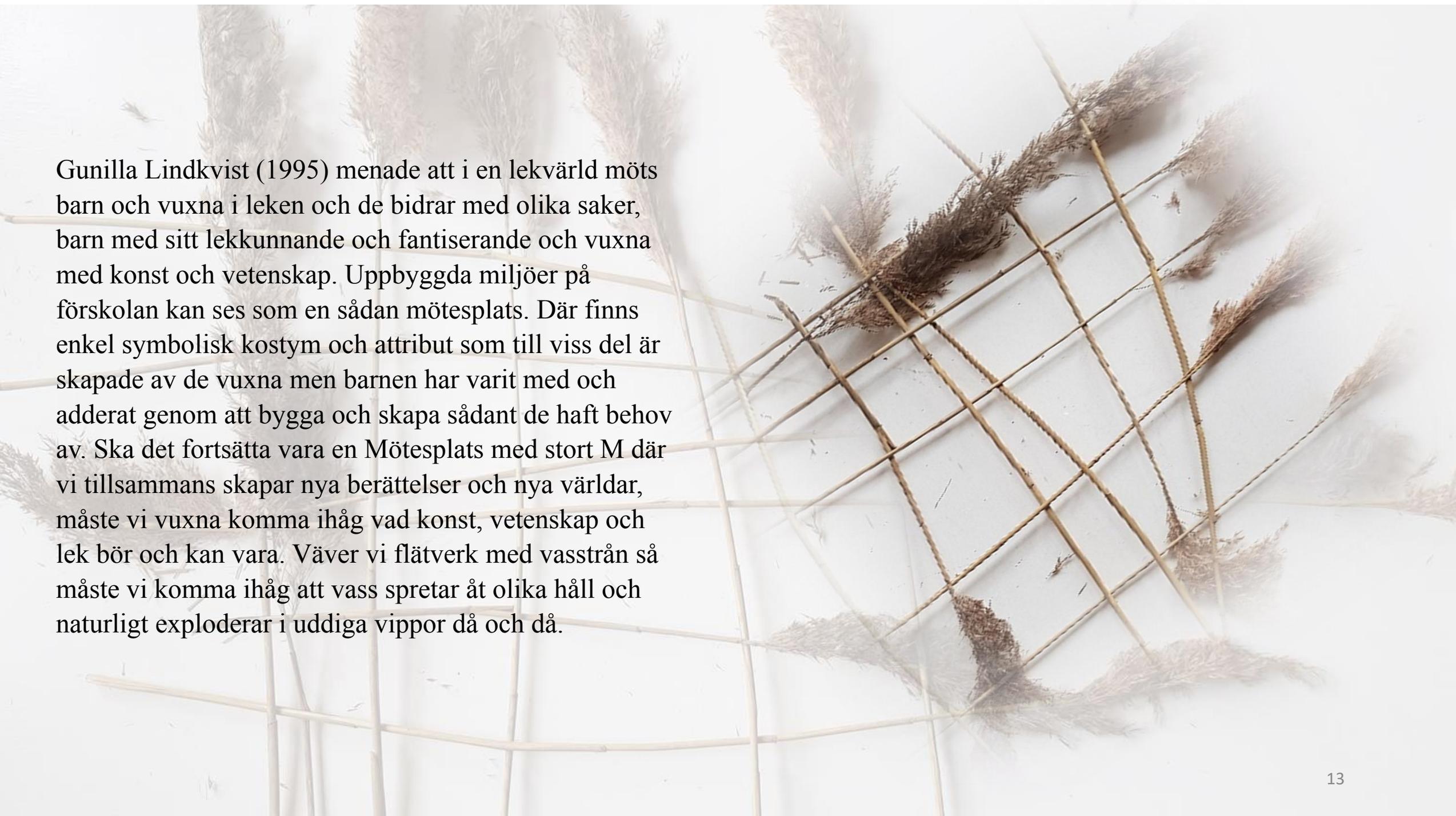
Det är något den svenska filosofen Jonna Bornemark och hennes barn verkligen har tagit på allvar under flera somrar, då de skapat relationer med mörtarna i sjön vid sommarhuset. När de efter en lång vinter kom tillbaka till sjön så kom mörtarna ihåg vilka de var och vad de brukade göra tillsammans (Bornemark i Salami, 2023). Bornemark beskriver att kontakten får ske på fiskarnas initiativ men trots att mycket skiljer, så delar de ändå en sensuös dimension av känslan av vattnet, kropparnas rörelse mot varandra. En känsla och erfarenhet som har betydelse. Det krävs en kulturförändring, menar Bornemark, där relationskapande och ingå i symbios med andra arter är en förutsättning för att vi inte ska förlora ännu mer av den flora och fauna som vi fortfarande tar för givet (Liljemalm, 2024).

Beroende på hur vi förstår rolltagande och fiktion så hade jag och barnen på förskolan på ett sätt tagit ännu ett steg, eller ett *annat* steg, i att skapa relation med det mer än mänskliga. Mina funderingar dröjer sig dock kvar vid vilka möjligheter fiktion, lek och gränsöverskridande kan rymma för andra vägar till ekologiskt relationskapande?



Vad händer ifall spiderman, edderkoppmannen, väntar oss nästa gång vi kommer tillbaka till Muminvärlden där fiskarna simmade omkring? Edderkoppmannen som blivit den hybrid han är genom att han fått i sig ett gift. Jag blir nyfiken på vad som sker i mötet mellan fiskarna och edderkoppmannen! Där kan inte pedagogen tillrättalägga leken så mycket i förväg. Där finns än större möjlighet för det oväntade att uppstå! Att gemensamt spinna en magisk berättelseväv känns spännande och ger oss kanske än mer möjligheter att lära känna de här fiskarna och fördjupa relationen med dem på sätt som vi vuxna ännu inte vet något om.

Ekologisk magi som ekologisk uppmärksamhetsform, beskriver Illeris (2022) som kanske den form där det konstnärliga och det estetiska erfandet mest kommer till sin rätt och till detta räknar jag leken. I leken är det gränsöverskridande norm och möjligheter som vi inte visste fanns, kan bli synliga i hur vi kan skapa relation med det mer än mänskliga och hitta vägar att ta oss vidare på mer hållbara sätt. Att istället för att proppa barn fulla av fakta om miljöförstöring och klimatkris, kan de vuxnas ansvar bli att iscensätta och erbjuda det oväntade. Låt edderkoppmannen kliva in i rummet eller ut i naturen!



Gunilla Lindkvist (1995) menade att i en lekvärld möts barn och vuxna i leken och de bidrar med olika saker, barn med sitt lekkunnande och fantiserande och vuxna med konst och vetenskap. Uppbyggda miljöer på förskolan kan ses som en sådan mötesplats. Där finns enkel symbolisk kostym och attribut som till viss del är skapade av de vuxna men barnen har varit med och adderat genom att bygga och skapa sådant de haft behov av. Ska det fortsätta vara en Mötesplats med stort M där vi tillsammans skapar nya berättelser och nya världar, måste vi vuxna komma ihåg vad konst, vetenskap och lek bör och kan vara. Väver vi flätverk med vasstrån så måste vi komma ihåg att vass spretar åt olika håll och naturligt exploderar i uddiga vippor då och då.

Referenser

Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Duke University Press

Illeris, H. (2022). *VI BLIVER SKOV BLIVER VI*. Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen. 117–136. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch5>

Liljemalm, A. (2024). Filosofen som simmar med mörtar. *Sveriges Natur*. nr 3-2024

Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools*. Diss. Uppsala Universitet.

Lundegård, I. & Hasslöf, H. (2022) Antropocen och utbildning – direkta naturmöten och demokratiska processer. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 27 No 3

Persson, K., Andrée, M. & Caiman, C. (2024). Makin kin in the forest: explorations of ecological literacy through contemplative practices in a Swedish folk high school. *Environmental Education Research*, 30(8),1247-1262. DOI: 10.1080/13504622.2024.2309587

Salami, M. (2023) *Andra sidan berget. En svart feministisk väg till sensuös kunskap för alla*, Resonate Edition

Wals A.E.J. & Benavot A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*. 52 (4), 404–413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>

Eva Hallgren, eva.hallgren@su.se



Eget foto: Edderkoppspinn, spindelvev – flettverk?

Å tenke om og med naturkulturelle flettverk

En tekst av Trude Iversen

Jeg tar opp tråden. Den syltynne fibertråden som edderkoppen spinner med. Mine assosiasjoner til spindelveveven setter i gang tanker om systematikk, funksjon og rytme i et nesten endimensjonalt nett som er spent opp mellom gress og strå i engen. Barndomsminner om edderkoppnett i vinduskarmen nede i sjøhuset. De store vevkjerringene som spinner natten lang, systematisk og rytmisk mellom lange diagonale festetrådene. I vårt flettverk utforskes spindelvevnettet som metafor for tenkning og prosess. Det nesten endimensjonale spindelvevnettet slik jeg kjenne det, fanger ikke kompleksiteten i tenke-være- skriveprosessen som dette flettverket har blitt til. Et morgenmøte med barkebillelarvens buklande spor i trestammen, inspirerer til å tenke barkebillelarvens flettverk av spor som metafor for samskapingsprosessen dette tekstarbeidet er en del av. I denne teksten utforskes *hva naturkulturelle flettverk kan være, og hva det gjør med meg å tenke med konseptet naturkultur flettverk?*

Når jeg tenker om og med *naturkulturelle flettverk* inspireres jeg av Haraway (2016) som utfordrer skillet mellom natur og kultur, og som argumenterer for at vi mennesker er natur og at kulturen er en del av naturen - *naturkultur*. Videre er tekstens tanker inspirert av Waterhouse (2021) som skriver om forming som *naturkulturfag* i barnehagen.

Det betyr noe, hvilke naturer, vi tenker natur med.



Eget foto: collage av barkebillespor

n a t u r k u l t u r

Jeg går tett på trestammen i skogen, følger sporene med blikket. Følger sporene med pekefingeren. Kan barkebillelarvens spor være en metafor å tenke med?

Kan sporene være bilde for det naturkulturelle flettverket som oppstår i prosessen med å skape denne teksten på tvers av land, sted og fagtradisjoner?

Å skape en tekst kan gi en følelse av å bore seg igjennom noe som er like hardt som treets stamme. Barkebillelarven jobber sakte og spiser seg større og større. Larven beveger seg ikke lett, tilfeldig og lekent likt som de dansende sporene som blir igjen på den nakne stammen.

Kanskje barkebillelarvens bevegelser er en dårlig metafor for prosess? Sakte, uten en bestemt retning, spiser den seg rolig gjennom fibrene i treet. Skifter retning, svinger dit og hit. Plutselig er det stopp, eller er det begynnelse? Kanskje det bare er sporene etter flere larves vei som fungerer som en metafor?

Larvens egg blir boret inn gjennom barken og lagt mellom treet og barken. Barkebillemammaen legger egget der det er næring. Egget blir lagt der uten veiledning eller forklaring på hvordan den skal finne næring. Kanskje det er en fortelling som kan være en metafor for forsknings- og skriveprosess? Larveegget, en undring, som klekkes. Og larven som spiser seg gjennom treets stamme, finner næring, uten å vite helt hvor veien fører eller hvordan flettverk og mønster ender.

*Flere lag med spor
Starter som et lite egg,
Et egg som blir en larve
Larven spiser seg gjennom bark og tre
Finner næring og lager spor
Et flettverk av spor
Noen dype, noen brede
Noen smale og noen mer markerte.
Noen begynner, og noen stopper.
Disser sporene står igjen som synlige
bevegelser
og forflytninger*

n a t u r k u l t u r

Det betyr noget, hvilke kulturer, vi tenker kultur med...



T.v. Eget foto av barn i lek mellom røtter nær en strand ved Oslofjorden. T.h: foto fra Tha Prohm temtelet. Lånt fra: [Touring the ancient Angkor Wat temples in Cambodia \(velvetescape.com\)](http://TouringtheancientAngkorWattemplesinCambodia.velvetescape.com)

natur kultur

Hva er natur og hva er kultur?

Barnas natur er lek. Lekekultur. Å flette seg sammen med treets rotsystemer i leken. Å utforske treet, røttene og mellomrommene med kroppen skaper naturkulturelle relasjoner (Lodal, 2023). Gjennom å flette seg inn mellom røttene, erfarer barna treet med kroppen. Disse massive røttene som er blottet og nakne, som greiner uten kvister og løv. Trær som er opp-ned. Barna klatrer i røttene likt som de vanligvis klatrer i greinene. Trær som vokser i sanden nær sjøen, blir sårbare for de kraftige vinterbølgene som skyller bort det som holder trærne festet til naturen og kulturen. Jeg undres om det er mennesker som har plantet trærne eller om trærne har plantet seg selv?

Disse komplekse rotsystemene som barna vikler seg inn i, får meg til å tenke på Angkor Wat i Kambodsja, hvor røtter gjennom tiden har viklet seg sammen med og inn i byggverkene som ble oppført på 1100-tallet. Angkor Wat sin historie er et naturkulturelt flettverk. Et flettverk av røtter. Et flettverk av røtter og bygningsmasse. Flettverk igjennom og med tiden. Og med ulike kulturelle og politiske vendinger som har eksistert i landet. Disse røttene står som symbol for det som skjer når vi mennesker forlater et sted. Naturen seirende over kulturen? Kulturen fanget av naturen? Naturen fanget av kulturen?

Er det menneskene som har plantet trærne eller har de plantet seg selv?

Røtter vokser som et sterkt symbol for noe varig. Røttene vaskes nakne av de samme bølgene som bar med seg spiderman og flettverk av plasttau.



Eget foto: flettverk av tau og tare på en strand vest i Norge.

Natur Kultur

På stranden ligger en rest av tauverk i plast. Kanskje en rest fra tauen på en fisketeine som har slitt seg og ligger igjen på havets bunn.

En teine som spøkelsesfisker. Som en rest eller et spor etter kultur i natur. Kanskje med en krabbe som sitter fast i teina, og som ikke blir spist.

Tare som skylles opp på land med høst- og vinterstormene. Til naturkulturelle flettverk.

Et hav av plast.

Et hav med plast. Plast av petroleum som en gang har vært en dinosaur eller bregne. Eller plankton.

Sjøveien, og silkeveien har vært veier for kultur. Langs disse veiene har vi blitt kjent med oss selv og hverandre – på tvers av kultur og på tross av natur.

Plast har blitt en del av vår natur. Microplast som vi lever av og med. Nå er det ikke lenger bare hvalens mage som fylles med plast.



Eget foto: Leire møter vann og barnehagebarn



Eget foto: Urformer formet med forskerhendes kraft og bevegelse.

n a t u r k u l t u r

Flettverk av natur og kultur på tvers av tid og sted. Denne kraften og den intuitive handlingen som naturen, leira, inviterer til. Kulturen øver oss i å skape, forme og uttrykke oss i materialer. Materialet blir et redskap for å materialisere en ide. Kulturen vil vi skal forme former. Fra tidlige tider svarte formen på et behov for oppbevaring av sanket korn og bær. I nåtid formes leire til kopper, skåler og symboler for vårt behov for å realisere oss selv.

Kraften i det spontane, det spontane i kraften. Hva oppstår i kropp og materialmøte – naturkulturelle former?

Et kroppslig møte med leire hvor det spontane skjer. Konteksten er et forskningsprosjekt sammen med materialer, sted og barnehagebarn/ansatte. Kroppene gjør leira, en bevegelse, rytme og kraft skaper former. Former formes av kraften og bevegelsen i hendene, der ikke ideen om hva det skal bli til, får plass. Urformer trer frem. Naturens form. Kulturens form. Naturkulturelle former. Vannet som veksler mellom å være et materiale og å gjøre noe med materialet. Jeg forstår barnets handlinger gjennom egne erfaringer med kraften som skaper form. Tanker om barn, barndom og kunnskaping fletter seg sammen med tanker om materialer, natur og kultur. Leire som materiale, kultur og natur. Urformene som naturkulturelle relasjoner til tiden vi er i, tiden vi har vært i og tiden som kommer. Glattslipte strandstein som bølgenes kraft har formet. Leiren som oppstår når vann og steinstøv møtes. Kroppens møte med leira blir et møte med natur og kultur – naturkultur.



Eget foto fra broderiprosess i skjell med hull etter boresvamp.

Natur Kultur

Jeg broderer meg inn i naturen. Disse hullene i skjellet inviterte meg til å brodere sammen med naturen. I naturen. Skjellet som en del av naturen. Et skjell fult av små huller. Jeg har sett slike huller før og jeg undres over hvem eller hva som lager hullene. Jeg søker på internett og flettes inn i lange tråder med utvekslinger mellom biologer og nysgjerrige strandvandrere. I nettforaet sendes det inn bilder av funn i fjæra. Biologer svarer. Jeg flettes tett på fenomener jeg selv har erfart og sett, og jeg blir kjent med fenomener jeg enda ikke har oppdaget. Internettstedet *miljolare.no* har en egen kategori for *Livet i fjæra*. Jeg finner ikke svar på det jeg søker. Jeg lar spørsmålet ligge sammen med teksten, mens jeg jobber med andre flettverk og tekster. På et tidspunkt tar jeg teksten og spørsmålet frem igjen, jeg blar igjennom et gammelt eksemplar av boken *Livet i fjæra* (1971), som jeg har liggende blant fagbøkene. Jeg blar meg gjennom boka for å finne ut hvilket skjell det kan være. Første side i boka viser et bilde av et svart skjell som likner skjellet «mitt» i form og utseende. Dette svarte skjellet har like huller som skjellet jeg har funnet og jeg leser: 2. *Boresvamp, Cliona celata, i et gammelt østers-skjell*. Kirsten Bergan (1978) har gitt meg svaret. Når jeg søker etter boresvamp på internett, finner jeg at denne svampen lever av å bore seg gjennom kalkholdige skjell og stener ([boresvamper – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)). I flere av søkene mine lenkes jeg til nettsider som har registrert artsfunn i Danmark. Boresvampen har kun vært registrert vest i Norge. Igjen oppleves det som jeg flettes inn i et flettverk av tråder som knytter sammen Sverige, Danmark og Norge gjennom å søke hvor disse hullene i skjellet kommer fra. Et flettverk som også rommer tid i ulike lag. Tilbake til barndommens nysgjerrige søken etter alt som lever i fjæra. Den gamle boken som gir svar, og internett som kan fortelle videre.

Havet forbinder og skiller.

Jeg sitter nå på en strand i Sverige. Tenker at jeg skal brodere med skjellet og fritt følge hullene, tilfeldig. Jeg prøver. Jeg får behov for å gjøre om. Strukturere og se systemer i de tilfeldige plasserte hullene. Boresvampens hull. Boresvampens arbeid på skjellet som har fulgt bølger og strømmer i Skagerak. Bølger, havstrømmer, svampens liv, brodertråden, tanker, handlinger, tekster, zoom-møter, foto og filosofi flettes sammen i tid, sted og rom. Jeg flettes inn i flettverket av naturkulturelle relasjoner når jeg blir nysgjerrig på skjellets hull og velger å følge dem med brodertråd. Jeg opplever meg tett på det Fredriksen og Haukeland beskriver som *crafting with nature* (2023)

Det betyr noget, hvilke videner, vi tænker viden med...



Eget foto: Collage satt sammen av foto fra forestillingen Økohelter og et foto av røtter fra en strand ved Oslofjorden

Natur Kult-ur

Forestillingen *Økohelter* (Sticky, 2024) inviterer publikum inn i en økologi av lukt, materialer og samskaping med kropp og stemme. Konteksten er to barnehagebarn og et skolebarn, sammen med sin far og mor en søndag formiddag. Vi flettes inn i forestillingen og er hverken tilskuere eller mottakere, vi blir medskapere.

En eim av syrlig og søtt, som lukten av våt mose. En lukt av våt, mørk og sleip skogbunn fyller det halvdunkle rommet. Vi blir vist til kanten av presenningen som ligger midt i rommet. Langsmed kanten ligger myke puter i nyansene gult, brunt, grått og grønt. Putene er sydd i ulike formasjoner og har ulike teksturer. Barn og voksne finner hver sin pute og setter seg. Vi teller 20 små og store til sammen. Lukten av våt mose er intens. Det blir stille og lyden i rommet endres fra stemmer i småprat til en slags melodi som er satt sammen av høye, lyse og spredte toner hvor en mykere og mer sammenhengende mørkere melodi binder det hele sammen. Plutselig høres:

«plopp_plopp__plopp_plopp__plopp_plopp_». Lyden trekker oppmerksomheten mot en formasjon av kropper som ligger

Sammenvevd
Sammenfiltet
Sammenflettet
Samskaping
Samhandling
Samtenking
Sammen

midt i sirkelen. Med denne lyden settes et spill i gang og sirkelens landskap og vesener våkner. To kropper våkner som en. Vi følger en utforskning av tyngdekraft, formasjoner og kropp. Mer-enn-menneskelige kroppene beveger seg sømløst rundt i rommet. Kroppene veksler mellom å være sammen og fra hverandre. De beveger seg som dansende mennesker og dansende insektsliknende vesener.

.....

Vi styres mot å holde hverandres hender og sluttes inn i en ring av dansere, barn og voksne som drives inn i en kollektiv utforskning av bevegelse og lyd.

Et kollektiv av store og små kropper som beveger et stort nett av tekstil som er strekkes imellom oss. Vi beveger tekstilet, og tekstilet beveger oss. Musikken beveger oss, andre kropper i rommet beveger seg, oss og meg. Lukten er der fortsatt. Lukten har allerede satt i gang noe i meg.

Å bli en del av forestillingens økologi, setter i gang andre tanker rundt hva naturkulturelle flettverk kan være. Et flettverk som synliggjør og tydeliggjør økologien vi er en del av, og hvor sårbart dette flettverket er når krefter blir svakere eller blir borte. Erfaringen med å stå sammen i rommet og å holde det tekstile flettverket oppe og i bevegelse, var vakkert, sterkt og rørende.

naturkultur



Giuseppe Penone, *Alpi Marittime—Continuerò a crescere tranne che in quel punto* (Maritime Alps—It Will Continue to Grow Except at That Point), 1968/2003, tree, bronze; arm, 15 3/4 x 4 x 5 1/8". Installation view, Maritime Alps, near San Raffaele Cimena, Italy, 2008. 1000 WORDS: GIUSEPPE PENONE [artforum.com]

natur kultur

Vi griper inn i naturens liv og naturen griper inn i vårt liv.

Vi må gripe for å begripe (Fredriksen, 2011).

Vi må tilbringe mer tid i naturen for å kunne forstå den – begripe den?

Være sammen med og bli glad i naturen for å evne og respondere med omsorg for naturen - Response-Ability (Haraway, 2016)

Vår kultur, min kultur – en søndagstur. Men er det nok. Lenge har vi sett, forstått og brukt naturen som en ressurs. Jordbruket har drevet oss til å flytte på vann, bygge demninger, sprengte bort stein, spre planter og vekster som truer økologien. Vi vil ha tomater hele året. Vi lever av naturen, men har likevel fjernet oss fra det naturlige i naturen. Vi forstår ikke, har ikke forstått hvor sårbar økologien er. Det fastgrodde metallet i treet vekker undring og ikke bekymring.

Denne fjæringen som kanskje en gang har vært en del av en bil. Forlatt i skogen. Som avfall, men likevel ingen hindring for treet som har vokst seg igjennom. Treet har blitt en del av metallet og metallet er blitt en del av treet.

Denne observasjonen i nærskogen, får meg til å tenke på Giuseppe Penone sitt verk med bronsehendene som festes til treet. Som et symbol på hvordan vi griper inn i naturen og setter uutslettelige spor etter oss.

Disse sporene griper oss ikke, om vi ikke blir oppmerksomme på dem. Denne varheten, oppmerksomheten og den intime måten å være i naturen på gir oss tilgang til andre erfaringer og oppdagelser enn om vi «bare» går en tur i skogen. Illeris (et al., 2022) viser til Timothy Morten og oppfordrer til *økologisk oppmerksomhet* i natur og sammen med natur. Ved å være oppmerksomme stiller vi oss åpne for å erfare. Erfare hva som er, hva som har vært.

Vi trenger trær. Vi trenger mangfold. Vi trenger ikke ferske tomater på vinteren. Vi trenger å tenke ulikt. Fremtiden trenger at vi tar oss tid til å være oppmerksomme.

Det betyr noe, hva det betyr noe, det betyr noe...

Jeg slipper ikke tråden. Edderkoppens silketråder. Jeg søker på internett. Jeg bruker «spiderweb» som søkeord. Internett viser meg ulike spindelvevnett. Jeg finner bilder av edderkoppnett som er mer komplekse enn det nesten endimensjonale nettet jeg kjenner fra barndommen. Et nett som fanger kompleksiteten i en tenke-skrive-samskapingsprosess. Jeg finner nett med syltynne tråder på kryss og tvers. Uten begynnelse eller slutt. Nett som har flere lag og dimensjoner. Nett som kan være tankefigurer. Jeg møter metaforen. Et morgenmøte med et edderkoppnett i naboens Thuja-hekk gir mening til å tenke edderkoppens nett som metafor. Edderkoppens nett inspirerer og fascinerer, som et naturkulturelle flettverk.



Hentet fra: [Spiderwebs and spider silk, explained \(nationalgeographic.com\)](https://www.nationalgeographic.com/science/spiderwebs-and-spider-silk-explained/). T.h. eget foto: Edderkoppnett i nabohekken.

Edderkoppen i nabohekken har vist meg et langt mer komplekst flettverk enn det jeg kjenner fra det ikoniske mønsteret på drakten til Spiderman.

Det betyr noe, hvilke naturer, vi tenker natur med...

Oversettelser kan både gi og ta. Våre referanser i natur og fra natur er foranderlige og vil være ulike fra sted til sted, fra land til land og fra verdensdel til verdensdel. Arne Johan Vetlesen trekker frem nettopp våre referanser til natur, i en samtale i forbindelse med en utstilling på Bærum kunsthall august 2024. Han skiller mellom fremvokst natur og mennekepåvirket natur. Vetlesen (2020) viser til begrepet «shifting baseline syndrome», altså at vi blir endringsblinde. Vi er i ferd med å glemme eller miste kjennskap til den naturlige kulturen og dermed står vi i fare for å verne «feil» natur. Illeris (et al., 2022) foreslår i artikkel *A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredygtighetsdidaktik i kunstfagene* å bli oppmerksom på det nære. Oppmerksomhet er i dagens samfunn truet av raske, hyppige strømmer av stadig informasjon som dukker opp på klokker og i lommene våre. Tid, oppmerksomhet og nærvær er nødvendig. Naturkulturelle flettverk med-i-gjennom oppmerksomhet, tid og nærvær.

Referanseliste:

Bergan, K. (1971). *Livet i fjæra*. 5. utgave. J.P. Cappelens forlag.

Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*. [Oslo]: Oslo School of Architecture and Design. <http://hdl.handle.net/11250/93056>

Fredriksen, B. C. & Haukeland, P. I. (Eds.) (2023). *Crafting relationships with nature through creative practices*. Scandinavian University Press. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215069197-23-01>

Haraway, Donna (2016) *Staying with the trouble. Making kin in the Chtulucene*. Duke Press.

Illeris, H., Knudsen, K. N. og Skregelid, L.(2022) *A/r/tografi som tilgang til utvikling af en sanselig bæredyktighetsdidaktik i kunsthagene*. Nordic Journal of Art & Research

Lodal, W. M. W. (2023). «Å høre til i denne verden» Hvordan kan vi tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner, sett i lys av Økosofien?. Masteroppgave Høskolen i Østfold. Lenke: <https://hdl.handle.net/11250/3085547>

Vetlesen, A.J. (2020). *Hvor ble det av kattugla?* i Bjørlykhaug, K. I. og Vetlesen, A.J. (2020) *Det går til helvete. Eller? Om kjærlighet, sorg og raseri i natur- og klimakrisens tid*. Dinamo Forlag.

Waterhouse, A-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Øvrige referanser:

Giuseppe Penone, *Alpi Marittime—Continuerà a crescere tranne che in quel punto* (Maritime Alps—It Will Continue to Grow Except at That Point), 1968/2003, tree, bronze; arm, 15 3/4 x 4 x 5 1/8". Installation view, Maritime Alps, near San Raffaele Cimena, Italy, 2008. [1000 WORDS: GIUSEPPE PENONE \(artforum.com\)](https://www.artforum.com)

Bærum Kunsthall: *Grå spor i det grønne. Samtale mellom: Filosof Arne Johan Vetlesen, Biolog Christian Steel, Karoline Hjorth (& Riitta Ikonen), Brit Dyrnes*. [Oslo Art Guide](https://www.osloartguide.no)

Store norske leksikon: [boresvamper – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/boresvamper)

The National Geographic: [Spiderwebs and spider silk, explained \(nationalgeographic.com\)](https://www.nationalgeographic.com)

Miljølære: [Miljølære.no: Livet i fjæra](https://miljolare.no)

Økohelter med Sticky dansekompani, forestillingen ble vist på Asker kulturhus 10. mars 2024.

[Økohelter | Dansens Hus](#)